

T.C
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(Mardin İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Cihad AYZ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL

BARTIN-2016

T.C
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Mardin İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Cihad AYZAZ

2008

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL

BARTIN-2016

KABUL VE ONAY

Cihad AYZAZ tarafından hazırlanan “**Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)**” başlıklı bu çalışma, ... / ... / **2016** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği/oy çokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL (Danışman)

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, **Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL** danışmanlığında hazırlamış olduğum “**Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)**”adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

... / ... / 2016

Cihad AYZAZ

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamda rehberliğini çalışma süresi boyunca sürdüren ve bilim insanı kimliği kazanmamda büyük emeği geçen Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL'a teşekkürü bir borç bilirim. Umarım ileriki yıllarda kendisinden edindiğim öğretilere yakışır bir yaşam sürerim.

Çalışmam süresince beni yönlendiren, araştırmanın kapsamlı ve kalıcı olması için teşvik eden hocalarım Prof. Dr. Çetin SEMERCİ ve Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN'a ve jürideki değerli hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Varlığından güç aldığım ve gönül desteğini aldığım tüm dostlarıma, yüksek lisans tez çalışması süresince beni destekleyen, duygu ve düşünce dünyamı paylaşan, anlayış ve ilgisini eksik etmeyen Süheyla TIRMAN'a teşekkür ederim.

Hep yanımda olan ve bugünlere gelmemde desteklerini esirgemeyen başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ederim.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)

Cihad AYZ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Fatma ÜNAL

Bartın-2016, Sayfa: XVI+ 95

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mardin İl merkezindeki okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler; örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mardin İl merkezinde görev yapan 1483 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ile Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanlarını bulmak için betimsel istatistikler; bu puanların değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, gruplar normal dağılım göstermediğinden, bağımsız iki kategorilerde Mann Whitney U testi ile bağımsız üç ve daha fazla kategorilerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U testi kullanılarak farkın kaynağı tespit edilmiştir.

Araştırmaya ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir.
- Öğretmenlerin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir.

- Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık yoktur.

- Öğretmenlerin, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır. Araştırma bulgularına göre; İngilizce, coğrafya, resim, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenleri diğer branşlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterirken; özellikle Almanca, Arapça, biyoloji, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi, kimya, müzik, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tüm diğer branşlara göre düşük olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık yoktur.

- Öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır. Araştırma bulguları; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiğini göstermektedir.

- Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteğine ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark yokken; öğretmenlerin branş, görev yapılan okul lisansüstü eğitim yapma isteğine ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık vardır. Bunun yanında sadece sebat boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yokken; mesleki kıdem dâhil diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık vardır.

Anahtar Sözcükler

Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme, meraklılık, öğretmen.

ABSTRACT

Master's Thesis

The Analysis of Life Long Learning Tendencies of Teachers in Terms of Some Variables

Cihad AYZ

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Lifelong Learning

Thesis Advisor: Assis.Prof. Fatma ÜNAL

Bartın-2016, Pp: XVI+ 95

The aim of this research is to analyse the life-long learning tendencies of teachers in terms of some variables. Screening model has been used in the research. The population of the research consists of the pre-school, elementary, secondary, and high school teachers in Mardin city centre, while the sample comprises of 1483 teachers who have worked in Mardin city centre in the 2015-2016 years of education. The data for the research have been obtained from the personal details forum which has been developed by the researcher and from the “Scale for Life-Long Learning Tendencies”, which has been developed by Diker Coşkun (2009). SPSS-22.0 packaged software has been used for the data obtained to be analysed. Descriptive statistics have been used so as to determine the scores of teachers’ tendencies related to life-long learning; and to find out if these scores present meaningful differences in accordance with variables has been used Mann Whitney U test in two independent categories, and Kruskal Wallis H test in three or more ones, for the groups did not present normal distribution. Following the comparisons has been figured out the source of the difference by using Mann Whitney U test as a result of attaining a meaningful difference.

The following results have been attained:

- Life-long learning tendencies of the teachers are of high level.

-Motivation, persistence, deprivation in organising learning and curiosity are of low level while life-long learning tendencies are of high stages.

-In terms of gender variable, there is no meaningful difference with teachers' life-long learning tendencies.

- There is meaning meaningful difference with life-long learning tendencies of teachers' considering their branches. According to research findings, the teachers of English, geography, art, pre-school and social studies show higher life-long learning tendencies compared to other branches while German exclusively; Arabic, biology, technology and design, physical education, chemistry, music, physics, education of religion and ethics teachers show lower life-long learning tendencies compared to all the other branches.

-Considering teachers' professional seniority variable, there is no meaningful difference in their life-long learning tendencies.

- Considering the school worked for variable, there is meaningful difference in life-long learning tendencies of teachers. Research findings show that high-school teachers attain lower scores of life-long learning tendencies compared to pre-school, elementary and secondary school teachers.

- There is meaningful difference in life-long learning tendencies of teachers considering their wishes for taking master degree, taking part in courses, seminars and symposiums related to their individual and professional development.

- While there is no meaningful difference in life-long learning tendencies of teachers considering their motivation, deprivation in organising learning, lack of curiosity in terms of gender or professional seniority; there is substantive difference in their life-long learning tendencies considering branches, school worked for; wish for doing master degree, taking part in individual and professional development courses, seminars and symposiums. Besides, there is no meaningful gender-related difference considering persistence, while there is, including professional seniority, meaningful difference regarding all other variables.

Key Words

Life-long learning, life-long learning tendencies, motivation, persistence, organising learning, curiosity, teacher.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
TABLolar LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi	5
1.4. 1. Alt Problemler	5
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7.Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.1.Yaşam Boyu Öğrenme.....	9
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi	12
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri.....	14
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri.....	15
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmede Strateji ve İlkeler	16

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğrenmeyi Öğrenme ve Üst Biliş	16
2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme ve Bilgi Okuryazarlığı.....	17
2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme, Küreselleşme ve Eğitim	18
2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları	19
2.1.10. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	21
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	22
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	33
BÖLÜM III.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı.....	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	41
3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi	42
BÖLÜM IV	44
BULGULAR	44
4.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular	44
4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	49
4.3. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Motivasyon Boyutuna İlişkin Bulgular	54
4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Sebat Boyutuna İlişkin Bulgular.....	60
4.5. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Boyutuna İlişkin Bulgular	65

4.6. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Merak Yoksunluğu Boyutuna İlişkin Bulgular	70
BÖLÜM V	76
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	76
5.1. Tartışma ve Sonuç	76
5.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA	84
ÖZ GEÇMİŞ	91
EKLER	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
No	No
1. Cinsiyete göre öğretmenlerin dağılımı	38
2. Branşa göre öğretmenlerin dağılımı	38
3. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin dağılımı	39
4. Mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin dağılımı	39
5. Görev yapılan okula göre öğretmenlerin dağılımı	39
6. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre öğretmenlerin dağılımı	40
7. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre öğretmenlerin dağılımı.....	40
8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne ait normallik testi sonuçları.....	42
9. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler..	44
10. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde motivasyon alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.....	44
11. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde sebat alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.....	45
12. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.....	47
13. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde merak yoksunluğu alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.....	48
14. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	49
15. Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	50
16. Mesleki Kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	52
17. Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	52
18. Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	53
19. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	

puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	53
20. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	54
21. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	54
22. Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	55
23. Mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	57
24. Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	57
25. Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	58
26. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	59
27. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	59
28. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	60
29. Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	60
30. Mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	62
31. Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	64
32. Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	63
33. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	64
34. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	65

35. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları...	65
36. Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları...	66
37. Mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	68
38. Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	68
39. Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	69
40. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	69
41. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalarla katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları...	70
42. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	71
43. Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	71
44. Mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	73
45. Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	73
46. Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	74
47. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	75
48. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalarla katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.....	75

EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
No	No
1. Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	92
2. Kişisel Bilgi Formu.....	93
3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	94
4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni.....	95

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

AB: Avrupa Birliği

OECD: Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü

DTÖ: Dünya Ticaret Örgütü

TDK: Türk Dil Kurumu

YBÖ: Yaşam boyu öğrenme.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişen, yenilenen, küreselleşen dünya; insanı birçok yönden etkilemekle birlikte her an yeniden öğrenmeye itmektedir. Bu da ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Eğitimin yaşanan bu hızlı gelişmelere ayak uydurması gerekmektedir. Bu durum eğitimin çok yönlü olması ve her alanda her yerde eğitim kavramının anahtar bir rol üstlenmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrenmeye erişimin sürekliliğinin sağlanması, elde edilen bilgi ve yeterlilik düzeyinin sürekli artırılması, yeni becerilerin kazanılmasının yanında sürekli güncellenmesi ve özellikle bilgi ve becerileri güncellemeyi ömür boyunca sürdürmeye güdülenme ve fırsat bulma; hem ekonomik başarı için hem sosyal kaynaşma için hem de bireysel performans için birer anahtardır (Smith, 2002, 47). Gelişen, yenilenen dünyayla birlikte birey; her daim yeni bilgilere ulaşmak ve beceriler kazanmak, yeni deneyimlerden faydalanmak isteyecektir. Bunun sağlanması ise yaşam boyu öğrenme sürecini dikkate alan bir eğitimden geçmektedir.

Eğitim en genel anlamda; yaşamın devamlılığını sağlayan, insan ilişkilerinin önemini vurgulayan bir gelişim süreci olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede yaşam bir gelişme süreci, gelişim ise yaşamın kendisi şeklinde açıklanabilir. Gelişim; alışkanlıkların oluşumunu, ilgi alanlarının netleşmesini, gözlem ve düşünce gücünün olgunlaşmasını ifade eder (Dewey, 2004, 10-14). Nasıl ki yaşam sürekli akıp devam ediyorsa, eğitim de yaşam gibi sürekli devam eden bir süreçtir. Bu açıdan bireyin akıp devam eden yaşamı boyunca, eğitim sürecinin sürekliliğinin sağlanması, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde eğitimin önündeki tüm engellerin kaldırılması önem arz etmektedir.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde eğitimin anahtar kavramlarından biri olan bilgi; yenilenen, gelişen, küreselleşen dünyada vazgeçilmez bir role sahiptir. “Bilgi en üstün ekonomik kaynağa, hammaddeden daha önemli ve çoğu zaman da paradan da daha önemli bir kaynağa dönüşmüş bulunmaktadır. Bir ekonomik çıktı sayılan enformasyon ve bilgi artık otomobillerden, petrolden, çelikten ya da sanayi çağının herhangi bir ürününden daha

önemlidir” (Ata, 2006, 4). Bireyler, bilgi sayesinde yenilenen, gelişen dünyaya daha kolay ayak uydurulamaktadır.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği 21. yüzyılda bireyler; bu gelişim ve değişim sürecine ayak uydurabilmek için, yeni bilgileri öğrenme ihtiyacını hissetmekte ve zorunlu olarak süreklilik arz eden bir öğrenme süreci içine girmektedirler. Öğrenme süreci, formal eğitimdeki okul sınırlarının ötesine geçmekte ve yaşam boyu her yerde eğitim sürecine dönüşmektedir. Bu dönüşüm süreci, günümüzde eğitimi insan yaşamının belirli dönemleriyle sınırlandırılmaz bir hâle getirmiş ve en gelişmiş ülkeler bile eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ve eğitimin niteliği artırma arayışı içine girmişlerdir. Bu bağlamda, bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan “yaşam boyu öğrenme” kavramı önem kazanmıştır.

UNESCO 1996 yılında yaşam boyu öğrenmenin hedeflerini belirlemiş, Avrupa Birliği de 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı olarak ilan etmiştir (Chien,1996). Yaşam boyu öğrenme yılının; “yaşam boyu öğrenme isteğini kazandırmak, yaşam boyu öğrenmenin ne anlama geldiğini kavratmak, yaşam boyu öğrenme kavramının tüm Avrupa için vazgeçilmez olduğunu sezdirmek (Akt. Akbaş ve Özdemir, 2002, 155-156) şeklinde üç temel amacı belirlenmiştir. Bu amaçlar; tüm bireylerin eğitim fırsatlarından yararlanma isteğini arttırmanın yanında, sürekli yeni bilgi ve becerilere ulaşmasını, edinilen yeni bilgi ve becerileri kullanmasını ve hayatını kolaylaştırmasını hedeflemektedir. Böylece bireyler gelişen ve değişen hayata daha kolay adapte olabilecekler ve bu süreçte hem sosyal hem ekonomik yaşama olumlu katkıda bulunabileceklerdir.

Yenilenen, gelişen, küreselleşen dünya; yeni bir eğitim felsefesi ile program yaklaşımlarını beraberinde getirmektedir. Ülkelerin çağa ayak uydurmak, sürekli gelişim gösterebilmek için, özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi nitelikleri kazandırması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi görevi ve sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005, 167). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecine ve buna bağlı değişimlerle birlikte görev ve sorumlulukları da değişmiş; artık

öğretmenler, öğrenenlere rehberlik eden ve özellikle de öğrenmeyi öğreten rolünü üstlenmişlerdir.

Öğretmenler başta olmak üzere toplumdaki tüm bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri zorunlu hâle gelmiştir. Demirel'e (2009, 2) göre, gelişmiş bir toplumda bireyler kitaplarla gerçek anlamda tanışmış, ülkelerinin ve birey olarak kendi ihtiyaçlarının farkına varmış, yenileşme ve gelişme için eksiklerini sorgulayan ve mükemmelleşme yolunda adımlar atabilen, özdenetime sahip, eleştirel düşünebilen kişilerdir. Bireyler "asıl zevkin öğrenmek" olduğunu özümsemiş, öğrenmeyi öğrenmişlerdir. Bu beceri ve alışkanlıklara sahip bireyler yaşadıkları veya yaşayacakları hakkında hem kendilerini hem de çevrelerini sorgularlar. Böylece eğitim, zaman ve mekân kısıtlamalarından kurtulmuş olarak okul dışına taşınarak da gerçekleşebilir. Günümüzde geçerli olan küresel ekonominin ihtiyaçları, hızla değişen teknolojik ihtiyaçlar ve buna bağlı olarak iş yerlerinin değişik iş kollarında yetişmiş insan gücüne yönelik ihtiyacının giderek artması, bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi için öğrenmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir.

Eğitim ve öğretimde belli bir zaman ve yer sınırlamasının ortadan kalkması gerekmektedir. Özellikle örgün eğitimin üzerinde bulunan bu yükün yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ile hafifletileceği düşünülmektedir. Çağın gerektirdiği niteliklere ülkemizin bireylerinin sahip olması için öncelikle yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması zorunludur. Bu çerçevede yaşam boyu öğrenme kavramı özellikle eğitsel, sosyal ve ekonomik alanlarda tartışılmaktadır. Bu tartışmalar genellikle yaşam boyu öğrenme kavramının tanımından başlamakta, daha sonra bireysel ve toplumsal faydaları açısından irdelenmektedir.

Ülkemizde de son yıllarda yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalar genellikle yaşam boyu öğrenme konusunun Avrupa Birliği ile bütünleşme çalışmaları kapsamında sosyal ve ekonomik boyutlarını ele almaktadır. Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme olgusuna ilişkin alanyazın çalışması yapılacak ve yaşam boyu öğrenme kavramı açıklanmaya çalışılacak, eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan, öğrenmeyi öğrenme becerisinin bireylere kazandırılmasında anahtar bir rol üstlenen öğretmenlerin demografik özelliklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, lisansüstü eğitim yapma isteği, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma isteği) incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yenilenen, gelişen ve bilginin sürekli değişime uğradığı günümüzde, birey sürekli bir öğrenme ihtiyacı içindedir. Artan bilgi yığınının tamamının öğrenilmesi güçlüğü ve gereksizliği, bireylerin ihtiyacı olan ya da ihtiyaç duyduğu bilgileri öğrenmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Bilginin sürekli değişmesi ve yenilenmesi ise öğrenme sürecinin de devamlı olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte yaşam boyu öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme alışılmışın aksine, öğrenme sürecini yaşa, zamana ve mekâna bağlı olmaktan çıkarmaktadır. Bununla birlikte ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve bunların sürekli güncellenmesi çağa ayak uydurmada önem kazanmaktadır. Bireylerin yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenmeyi öğrenmesi ise bilgi ve becerilerin güncellenmesinde anahtar bir role sahiptir. Bireylerin çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip olması için öncelikle, bireylere öğrenmeyi öğrenme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Özellikle örgün eğitim üzerinde bulunan öğrenme-öğretme yükü yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ile hafifletilebilecektir. Bunun yanında örgün eğitimin en önemli paydaşlarından biri ve çoğu zaman lideri olarak görülen öğretmenin de sürekli değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilecek bireyleri yetiştirmedeki rolü ve yeterlilikleri de değişmektedir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli görev ve sorumluluklar üstlenen öğretmenin öncelikle kendisinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim bu açıdan bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, kendini yenileyen, gelişime açık olan, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireylerin de bu niteliklere sahip olacağı gerçeği göz ardı edilemez. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılmasında en önemli görev ve sorumluluğu öğretmenlerin üstleneceği de aşikârdır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili hem yurt içinde hem yurt dışında birçok çalışma yapılmakta ve konunun önemi giderek artmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramının ne olduğundan, tarihçesine; yaşam boyu öğrenme becerilerinden bunların nasıl kazandırılması gerektiğine kadar birçok alanda çalışmalar yürütülmektedir. Eğitim sürecinin önemli bir paydaşı ve öğrenmenin lideri/rehberi olarak görülen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tespit edilmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılmasına yönelik çalışmalar ise oldukça azdır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırılmasının alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bir durum tespiti yapılmaya çalışılmış ve bunun nedenleri tartışılarak öneriler sunulmuştur. Böylece alan yazına konuyla ilgili katkı sağlanmış olacaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Mardin İli merkezinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile demografik özellikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. 1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. branşlarına,
 - c. mesleki kıdemlerine,
 - d. mezuniyet durumlarına,
 - e. görev yapılan okula,
 - f. lisansüstü eğitim yapma isteklerine,
 - g. kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma isteklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. branşlarına,
 - c. mesleki kıdemlerine,

- d. mezuniyet durumlarına,
- e. görev yapılan okula,
- f. lisansüstü eğitim yapma isteklerine,
- g. kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma isteklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda;

- a. cinsiyetlerine,
- b. branşlarına,
- c. mesleki kıdemlerine,
- d. mezuniyet durumlarına,
- e. görev yapılan okula,
- f. lisansüstü eğitim yapma isteklerine,
- g. kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma isteklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe boyutunda;

- a. cinsiyetlerine,
- b. branşlarına,
- c. mesleki kıdemlerine,
- d. mezuniyet durumlarına,
- e. görev yapılan okula,
- f. lisansüstü eğitim yapma isteklerine,
- g. kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma isteklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

6. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda;

- a. cinsiyetlerine,
- b. branşlarına,

- c. mesleki kıdemlerine,
- d. mezuniyet durumlarına,
- e. görev yapılan okula,
- f. lisansüstü eğitim yapma isteklerine,
- g. kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma isteklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları yeterlidir.
2. Araştırmaya, öğretmenler gönüllü katılmışlardır.
3. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine öğretmenler içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mardin İli merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmadaki bulgular, kullanılan kişisel bilgi formu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde yer alan maddelerle ve bu maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri ilerletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Komisyonu, 2015).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi: “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme” ölçeğinden elde edilen puanlar (Diker Coşkun, 2009).

Motivasyon: Bir amaca yönelik davranışların kalitesini belirleyen, harekete geçirici, yönlendirici, devam ettirici kuramsal yapı (Maehr ve Meyer, 1997).

Sebat: Öğrenme eyleminde her türlü engel, umutsuzluk ya da çelişkili durumlar karşısında hedefi elde etme başarısına odaklanabilme ve bunu sürdürme direncini göstermek için gerekli olan temel irade davranışı (Derrick, 2001).

Merak: Bir Őeyi anlamak veya 6ğrenmek için duyulan istek (TDK, 2015).

6ğrenmeyi d6zenleme: Bireyin kendi davranıŐlarını g6zleyip kendi 6l6tleriyle karŐılaŐtırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranıŐlarını 6l6tlerine uygun hâle getirmesi (Senemoğlu, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1.Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme kavramı 1800'lü yıllarda ilk kez kullanılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitimi ön plana çıkmış, ayrıca mesleki eğitim yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunmuştur (Koç vd., 2009). Sonraki yıllarda ise yaşam boyu öğrenme, toplumun tüm kesimlerini ve eğitim sisteminin tüm kademelerini kapsayan bir süreç olarak algılanmıştır (Uysal, 2009, 17).Yaşam boyu öğrenmenin herkes için geçerli ve gerekli olduğu, yetişkinlerin eksikliklerini tamamlanması için bir fırsat olarak görülen ve ayrıca günlük hayattaki bilgi boşluklarını doldurmak için önemli bir öğrenme süreci olduğu üzerinde durulmuştur (Rubenson, 1997).

Yaşam boyu öğrenme, bireyi; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, planlı veya plansız, sürekli devam eden, bütün amaçlı öğrenme etkinliklerini kapsar (Avrupa Birliği Komisyonu, 2000).Bu öğrenme etkinliklerinin temel amacı bireyi donanımlı hâle getirmek ve gelişimin sürekliliğini sağlamaktır.

OECD'nin yaşam boyu öğrenme çerçevesi; kişinin bütün hayatı boyunca öğrenmenin meydana geldiğine, yapılandırılmış (formel), yarı yapılandırılmış (nanformel) ve yapılandırılmamış (informel) öğrenme ortamlarının her üç kategorisinin de öğrenmeye katkıda bulunduğuna işaret etmektedir (Burns, 2001).Yaşam boyu öğrenme beşikten mezara öğrenmeyi kapsayan, kişinin yaşamı boyunca kendini geliştirebilme, amaçları uğruna yaşamını yönlendirme, bilgiyi ezber hâlden kullanılabilir hâle dönüştürme gayreti (Bağcı, 2007, 2) olarak görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme, ailede, okulda, işte, resmi ve resmi olmayan tüm öğrenme çevrelerinde meydana gelen etkinlikleri içeren(Polat ve Odabaş, 2008, 2), bireyleri sosyal ve mesleki anlamda geliştiren, tüm öğrenme faaliyetlerini içine alan geniş bir süreci kapsamaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, 449-

460). Bu süreçte bireylerin çağa ayak uydurabilmelerinin, gelişmeleri anında takip edebilmelerinin, bilgilerden yararlanabilmelerinin ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme MEB tarafından hazırlanan ve Yüksek Planlama Kurulu'nca 5 Haziran 2009 tarihinde onaylanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009, 7). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi; yaşam boyunca süren ve insanların tutum ve isteklerine göre hazırlanan, bireysel farkları gözeten, eğitim-istihdam ilişkisini göz önünde tutan bir strateji belgesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ersoy (2009, 10) yaşam boyu öğrenmede, bilgi ve beceriyi etkin kullanma amaçlı faaliyetlere dikkat çekmektedir. Yaşam boyu öğrenme bilgi ve beceri geliştirme amaçlı faaliyetlerin gerçekleştirildiği bir süreç olarak da bilinmektedir. Yaşamın her evresinde birey; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yüksek lisans, doktora ve ayrıca informal, non-formal olmak üzere sürekli kendini geliştirme ve yenileme, yeni bilgilere ulaşma ve bu bilgileri hayatını kolaylaştırmada kullanma gayreti içinde olmaktadır. Bu aslında bir ihtiyaçtan öte bir yaşam kaynağı, yaşama zorunluluğu olarak da görülmektedir.

Yaşamın her alanında meydana gelen gelişmeler sebebiyle, toplumun ihtiyaçları değişmekte ve bu değişimle birlikte nitelikli insan gücü ve bilgi giderek daha da önemli hâle gelmektedir. Artık bilgiyi problemlerin çözümünde, bilgiyi kullanma yoluna giden (Polat ve Odabaş, 2008, 1) nitelikli insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç bireylerin, sürekli yeni öğrenmelerle eğitimde en üst seviyeye ulaşma isteği ve gayreti içerisinde olmalarına neden olmaktadır. Simmermon'a (2009) göre, yaşam boyu öğrenen bireye bu isteği aşılacak, bu zevki tattırmak ancak ve ancak problemi çözme aşamasında bilginin ne kadar önemli olduğu hissini tattırmakla mümkün olacaktır. Bireyin değişim isteği, merak ve bilgiye susamak ise yaşam boyu öğrenmeye yardımcı önkoşullardır (Lau, 2006,13). Özellikle bireylerin yaşamlarındaki geçiş noktalarında, yeni öğrenme seçenekleri sunulmalıdır. Bu bağlamda, bireylerin motivasyonunu sağlamak, öğrenme çabalarını desteklemek, meraklarını uyandırmak, öğrenmeyi öğrenme ve düzenleme becerilerini geliştirmek eğitim sürecinde önemlidir.

Delors'a (1996) göre, yaşam boyu öğrenmenin dört dayanağı vardır. Bunlar:

- Bilmeyi öğrenme (learning to know): Yaşam boyunca eğitimin sunmuş olduğu fırsatlardan yararlanarak öğrenmeyi öğrenmektir.

- Yapmayı öğrenme (learning to do): Mesleki becerilerin yanında grup çalışması ve takım çalışması yaparak tüm problem durumlarında başa çıkabilme yeterliliğidir. Ayrıca genç insanların çeşitli sosyal deneyimleri ve iş deneyimleri anlamına gelir.

- Birlikte yaşamayı öğrenme (learning to live together): Dayanışmayı takdir eden, ortak çalışmalar yürütebilen, çatışmaları kontrol etmeyi öğrenen, çoğulculuğun değerlerine saygı duyan bir anlayış geliştirmektir.

- Olmayı öğrenme (learning to be): Birey kendini her daim sorgulayarak, kişisel sorumluluğunu bilerek davranması gerekmektedir. Kişilik oluşumu ancak bunları yaparak geliştirilebilir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan tanımlarda bazı ortak öğeler bulunmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir (DPT, 2001, 14):

- Eğitim ve öğretimin değeri ve etkisi konusunda güçlü inanç,
- Yaşı, cinsiyeti, iş yaşamındaki pozisyonu ne olursa olsun; herkesin evrensel öğrenme fırsatlarından yararlandırılması,
- Eğitim- öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin öneminin yaygın biçimde kabul edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel yöntemlerden ayıran temel hususun öğrenme ve öğretme metot ve anlamındaki çeşitlilikler olduğunun benimsenmesi,
- Öğrenmenin bireyin kişisel özelliklerine göre yapılandırılarak, kişinin; bağımsız, kendi kendine yönetilen öğrenme biçimine odaklaşma kapasitesinin artırılarak motive edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme kavramının, geleneksel öğrenme yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıktığının benimsenmesidir.

Herkes için yaşam boyu öğrenme süreci gerekli hatta bazı hâllerde zorunlu görülmekte ve bu sürecin doğru yürütülmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunun yanında yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesinde engellerle de karşılaşmaktadır. Longworth'a göre, zihinsel, finansal, ulaşım, öğrenme ortamı ve deseni ile bilgilendirme yaşam boyu öğrenmenin önündeki engeller olarak sıralanabilir (Akt.

Demirel, 2009). Demirel (2009) ise yaşam boyu öğrenme olgusuna gerekli motivasyonun sağlanamaması ile politik bakış açısını da önemli birer engel olarak görmekteyirler.

Yaşam boyu öğrenme, her türlü örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerini kapsayan çok geniş bir kavramdır. Avrupa Komisyonu'nun 2000 yılında yaşam boyu öğrenme Memorandumu'nu kabul ederek bu metnin hayata geçirilmesini tüm üye devletlerde ve aday ülkelerde tartışmaya açmasının, yaşam boyu öğrenmenin gelişiminde olumlu bir rolü olmuştur. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi; bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü şeklinde tanımlamıştır (Turan, 2005, 87-98). Avrupa Konseyi'nin 6 Ekim 2006 tarihinde bütünleşme politikaları ile ilgili aldığı stratejik kararlarda 2007-2013 yılları arasında bilgi ve yeniliği artırmanın önemi vurgulanmıştır (Avrupa Konseyi, 2015). Özellikle bilgi ve yeniliğin arttırılmasının, bireylerin bunlara uyum sağlamasının ve toplumsal yaşamdan ekonomiye tüm alanlara katkıda bulunmasının gerçekleştirilmesinde yaşam boyu öğrenme süreci oldukça önemli hâle gelmiştir. Bu sürecin önündeki engellerin kaldırılması, tüm bireylerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarından yararlandırılması ülkeler tarafından temel politika olarak benimsenmeye başlamıştır.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Devlet Planlama Teşkilatı “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu”nda (2001,10), yaşam boyu eğitimin üç temel amaca yöneldiği belirtilmektedir. Bunlar, yaşam boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır.

Kişisel Gelişme: Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme stratejileriyle bireyi merkeze alarak aktif hâle getirmektedir. Bireylere daha fazla seçme ve girişim hakkı tanıyarak bireylerin ilgisine ve gereksinimine uygun eğitim sağlamayı amaçlamaktadır. Tüm bireylerin eğitim imkânlarından yararlanması gerektiği belirtilmektedir. İnsanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, beyin teknolojisini geliştirmek, onurlu bir biçimde çalışmak ve yaşamak, kalkınma sürecine her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilinçli karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır.

Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme herkese yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak, fırsat eşitliğine katkıda bulunarak ve toplumun demokratik temellerini güçlendirerek toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

Ekonomik Büyüme: Beceri oluşturmada koşulları ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmek, verimi arttırmak, ekonomik büyümeyi ve yeni işler yaratmayı teşvik etmek için gerekli düzenlemeleri kapsamaktadır.

Turan'a (2005) göre, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde, birey bilgiyle her daim iç içe olmalı, bilgisayar okuryazarlığı dahil temel becerileri kazanmalı, yeniliklere ulaşmak için tüm araçlar seferber edilmeli, öğrenme esnek olmalı, bireyler tüm öğrenme ortamlarına ulaşabilmelidir. Yaşam boyu öğrenme bireysel, vatandaşlık ve sosyal amaçları da kapsar. Formal veya informal çevrelerde olabilir.

Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Programı Başvuru Kılavuzu'nda yaşam boyu öğrenmenin genel hedefi, "topluluk içindeki eğitim sistemleri arasında dünya kalitesinde bir referans olmaları için değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir." (HÖP, 2006, 5). Buna göre; kaliteli yaşam boyu öğrenmenin gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının kalitesinin, cazipliğinin ve erişilebilirliğinin iyileştirilmesine yardımcı olmak, yaşam boyu öğrenmenin sosyal uyuma, aktif vatandaşlığa, kültürler arası diyaloga, cinsiyet eşitliğine ve kişisel gerçekleştirmeye katkısını kuvvetlendirmek, girişimciliğin gelişmesini, rekabet gücünü, istihdam edilebilirliği ve yaratıcılığı desteklemek, dil öğrenimini ve dil çeşitliliğini desteklemek, eğitimin kalitesini iyileştirmek amacıyla sonuçların, yeni ürünlerin ve süreçlerin kullanımını teşvik etmek, yaşam boyu öğrenme programı tarafından kapsanan sahada iyi uygulama değişimi yapmak yaşam boyu öğrenmenin özel hedeflerinden bazılarıdır (HÖP, 2006). Bu hedefler kapsamında yaşam boyu öğrenmede kalite, fırsatlar, erişilebilirlik, sosyal uyum, aktif vatandaşlık, girişimcilik, istihdam, dil öğrenimi gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bir toplumun daha ileri bir seviyeye ulaşması; o toplumun eğitimdeki aksaklıkları gidermesi ve eğitim için tüm imkânları seferber etmesi ile mümkün olur (Gencel, 2013, 237). Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nda yaşam boyu öğrenmenin önemi altı madde ile belirtilmiştir. Bunlar şöyledir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2000): Temel becerileri kazandırmak ve bilgiye sürekli erişimi sağlamak, insan kaynaklarına yatırımı arttırmak, etkin öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmek,

eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek, bilgi, rehberlik ve danışmanlık hakkında yeni fikirler ortaya atmak, öğrenmeyi evlere olabildiğince yakın hâle getirmektir.

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenmenin uygulanabilmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Avrupa Birliği Eğitim ve Kùltür Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterlik belirlenmiştir (Figel, 2007; akt. Demirel, 2009, 3). Bunlar:

1. Anadilde iletişim becerileri: Kavramları ana dilde ifadelendirme ve yorumlama yeteneği; düşünce, duygu ve izlenimlerini yazılı ve sözel biçimde dile getirebilme ve kişilerle etkileşimde bulunabilme becerisi.

2. Yabancı dillerde iletişim becerileri: Ana dil için gerekli olan yeterlik alanlarına ve iletişim becerilerine yabancı dilde sahip olunması.

3. Matematik ve fen/teknoloji yeterliği: Matematiksel düşünmeyi günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanabilme, mantıksal ve uzamsal düşünme becerisi ve bunların yanında doğal yaşam ve fen/teknoloji ile ilgili kavram, ilke ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olma.

4. Dijital yeterlik: Bilgi iletişim teknolojilerinde yeterli olma (bilgiye erişmek, değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak ve değiştirmek için bilgisayarı etkin biçimde kullanma ve internet yoluyla iletişimde bulunabilme.

5. Öğrenmeyi öğrenme: Kendi öğrenmesini organize edebilme, bilgi ve zaman yönetimini sağlayabilme, öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkında olma becerisi.

6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler: Kişiler ve kùltürler arası yeterlik, gerek sosyal, gerekse iş yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılabilmek için gerekli donanıma sahip olma ve gerekli durumlarda uzlaşmayı sağlayabilme, toplumsal yaşamda demokratik bir katılımcı olabilme.

7. Girişimcilik: Görüşlerini eyleme dönüştürebilme becerisi, yaratıcılık, yenilik ve risk alma, hedeflerine ulaşmak için projelerini planlama ve yönetme yeteneği, etik değerlere ilişkin farkındalık.

8. Kültürel farkındalık ve ifadelendirme: Görüş, yaşantı ve duyguların müzik, görsel sanatlar, edebiyat yoluyla yaratıcı bir şekilde ortaya koyulmasının önemini takdir etme, çağdaş kültür hakkında bilgi sahibi olma.

Parkinson'a (1999) göre, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler şunlardır: Sınıf dışında öğrenmek, eğitimi yönetmek, öz değerlendirme yapmak, zayıf noktaları belirlemek, araştırma yapmak, tasarım problemleri çözmek, not yerine öğrenmeye odaklanmak, öğrenmeyi bilmektir. Bireyin, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için kendini değerlendirmesi gerekmektedir. Problemleri çözerken önce problemi anlamaya daha sonra problemi çözmeye odaklanması gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenmesi, araştırma yapması, sınıf içi sınıf dışı öğrenmelere yönelmesi gerekmektedir.

OECD (1996)'de yaşam boyu öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenmenin çok çeşitli eğitim hedeflerini yansıtacak beceriler olması gerektiği belirtmektedir. Bunlar, etik düşünme ve davranma, matematiksel ve analitik düşünme ve uygulamaları, teknolojik bilgiye hakim olma ve bilimsel bir şekilde kullanma, bilgi ve iletişim bilimleri, kültürel, yurttaşlıkla ilgili bilgiler ve ekonomik çalışmalar, sanat, sağlık, çevre alanlarındaki becerileri içermektedir.

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri

Birey yaşam boyu öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini planlayan, sürece aktif katılım sağlayan, araştırarak sonuca ulaşan, bilgiyi değerlendirdikten sonra özümseyen birey olmak durumundadır (Senemoğlu, 2001, 560). Yaşam boyu öğrenen bireyin, meraklı, yeni gelişme ve konularla ilgili, bilgi okuryazarı, öğrenme becerilerine sahip olma özelliklerinin (Akkoyunlu, 2008, 14) sıralandığı görülmektedir.

Knapper ve Cropley'e (2000) göre yaşam boyu öğrenenler; öğrenmelerini sorgulayan, sürece aktif katılım sağlayan, kendi öğrenimlerini planlayarak öğrenebilen, yakınlarından, öğretmenlerinden, arkadaşlarından kısacası çevresinden öğrenebilen, farklı öğrenmelere duyarlı bireylerdir. Bunun yanında Candy (1994), yaşam boyu öğrenen bireylerin öğrenme aşkına sahip olması, geniş bir vizyon ve bilginin çeşitli alanları arasında duyarlı bağlantı oluşturabilen, bilgiyi yeniden düzenleyebilen ve değerlendirebilen, olumlu benlik algısına sahip, organizasyon becerileri olan ve öğrenme stratejilerini öğrenmenin her aşamasında kullanan kişiler olduğu üzerinde durmaktadır.

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmede Strateji ve İlkeler

Yaşam boyu öğrenmenin hayata geçirilmesi konusunda karar mercilerinin mevcut öğrenme ortamlarının yetersizliği konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bireyler yeni öğrenmelere karşı istekli ve cesaretli olmak zorundadır. Bu konuda önemli bir role sahip öğretmenler geleneksel yaklaşımlardan kurtulmalı ve onların tüm eğitim öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeyle birlikte gelen değişimlere adapte olmaları sağlanmalıdır (DPT, 2001, 15).

Akbaş ve Özdemir'e (2002, 155-156) göre, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde etkin olması, eğitim ve öğretimin yaşam boyu öğrenmede etkin kılınması, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme sürecinin düzenlenmesi, hizmet öncesi eğitim-öğretimin önemsenmesi, istihdamın artırılması, bireylere öğrenme fırsatlarının verilmesi, öğrenme sürecinde kendini geliştiren bireylere kolaylık sağlanması, bireyselleştirilmiş programlarla bireylere danışma ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi, yaşam boyu öğrenme sürecinde tüm paydaşların işbirliği yapması ve bunun engellerinin azaltılması ilkeleri yaşam boyu öğrenme için benimsenmelidir. Buna ek olarak, 17. Milli Eğitim Şurası'nda yaşam boyu öğrenme ilkelerine yer verilmiş ve özellikle yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesi, yasal düzenlemelerin yapılması, eğitim programlarının uluslararası standartlara uygun olması ve belgelendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğrenmeyi Öğrenme ve ÜstBiliş

Yaşam boyu öğrenme sürecinde en önemli kavramlardan biri öğrenmeyi öğrenme kavramıdır. Eğitim öğretim süreçlerinde son yıllarda artık bireylerin, edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Bireylerin ne öğrendikleri değil, "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilip bilmedikleridir. Birçok öğrencinin akademik anlamda dersi dinlerken aslında dersi anlamadığını düşünülmektedir. Bunun asıl nedeni öğrenmeyi öğrenememesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrenci nasıl öğreneceğini bilmemektedir. Öğretmenlere de bu süreçte büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine rehber konumunda olmaları gerekmekte ve öğrencilere bilgiye en doğru bir şekilde ulaşmanın yollarını öğretmesi gerekmektedir (Çakıroğlu, 2007, 26). Üstbiliş ise öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Doğanay'a (1997, 34-42) göre, üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur ve bireyde üstbiliş ile kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması, bilinçli davranması, kendini kontrol etmesi, planlama yapması,

nasıl öğrendiğini izlemesi, kendini düzenlemesi ve kendini değerlendirmesi becerilerinin ortaya çıkması beklenir.

Güneş'e (1996) göre öğrenmeyi öğrenen birey; bilgiye ulaşma ve bunu kullanma, sorunların çözümünde farklı yolları kullanabilme, öğrenmeleri değerlendirme, amaçlara uygun yönelimlerde bulunma, motivasyonu sağlama yeterliklerini kazanmaktadır. Bunun yanında, yaşam boyu öğrenme sürecinde okulların başlı başına yeterli olmayacağı, hızlı değişimin yaşandığı günümüzde tüm kurumların işbirliği içerisinde çalışması gerektiği (Duman, 2008) vurgusu yapılmaktadır. Okullar artık bilgiyi ezber hâlde sunmaktan vazgeçmeli, bilgiyi özümseyen, bilgiyi değerlendiren, bilgiyi uygulayıp kullanabilen, kısacası işe yarar hâle getirme gayreti içerisinde bulunmalı ve öğrenmeyi öğretmelidir.

2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme ve Bilgi Okuryazarlığı

Yenilenen, gelişen dünyada bilgi ve iletişim teknolojileri de değişerek yenilikler olmuş, bu da beraberinde bilgi patlamasını ortaya çıkarmıştır. Bu çağa, bilgi çağı bunu yerine getirenlere de bilgi toplumu denilmektedir. Teknolojilerin bu denli gelişmesi elbette ki bilginin daha kolay daha hızlı paylaşımına katkıda bulunmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008, 1). Yaşamın her aşamasında bilgi değişmiştir, değişmektedir. Zamana ve topluma uyum sağlamada, karar vermede, her türlü problemin çözülmesinde bilgiyi etkin ve doğru kullanabilen bireylerin yetişmesi gerekmektedir.

Bilgiye sahip olmak ve çok yönlü becerilerle kullanmak ve paylaşımında bulunmak bilgi toplumunun en önemli özelliklerinden biridir. Bu yüzden bilgi toplumunda birey kendi kendine yetebilmeli ve başarılı bireyler olmalıdırlar. Yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektirir. Herhangi bir sorunun çözümünde gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen kişiler yaşam boyu öğrenebilen kişilerdir. Bu nedenle, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin de temel taşıdır (Polat ve Odabaş, 2008, 2). Bilgi okuryazarlığı becerileri tüm disiplinler, eğitimin her düzeyi için ortak becerilerdir. Çünkü çağdaş eğitim bireylerin kendi kendilerine öğrenebilmesini öngörmekte öğretmen ise rehber konumunda olmaktadır (Polat, 2006, 251-253). Bilgi okuryazarlığı da kişilerin kendi kendilerine öğrenebilmelerini, öğrendiklerini kontrol altında tutabilmelerini ve sürekli kendilerini yenileyebilmelerini sağlayarak onların başarılı olmalarında yardımcı olur.

Doyle (1994, 2-3) ise bilgi okuryazarı bireyin, bilgi gereksinimi fark ettiğini, sorunları tanımladığını, kaynakları belirlediğini, bilgiyi arama stratejilerini uyguladığını, bilgi kaynaklarına ulaştığını, bilgiyi değerlendirdiğini, bilgiyi düzenlediğini, bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmeye kullandığını belirtmiştir.

2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme, Küreselleşme ve Eğitim

Bilginin bir hayli artışı ve yaygınlaşması, bilgiye ulaşma yollarının fazla oluşu, bireylerin birbirlerinden etkilenmeleri, deneyimlerini paylaşımları gibi süreçler ortaya çıkmıştır. Küreselleşme kavramı yeni bir kavram olmasına rağmen üzerinde çok fazla tartışma yapılmaktadır. Bu sürecin yarattığı deneyimler yayılıp paylaşıldıkça, neden ve sonuçlarının daha iyi kavranması mümkün hâle gelecek, ayrıca bundan sonra ortaya çıkabilecek muhtemel eğilimler de daha iyi anlaşılacaktır. Toplum yapısında meydana gelen gelişmeler; nüfusun farklılaşması, ekonomik dönüşüm, aile biçimleri ve yaşam tarzlarının değişmesi küreselleşmenin yol açtığı önemli değişim konularından sadece bazılarıdır (Balay, 2004,61-82). Bütün bunlar bilginin küresel düzeyde paylaşımı ve yayılması ile yakından ilişkili görünmektedir.

Globalleşmenin diğer bir adı aslında küreselleşmedir (Tezcan, 1996, 187). Bu kavram karmaşık olsa da aslından insanların etkileşimleri, yaşayış biçimleri bu kavrama az da olsa açıklık getirmiştir. Küreselleşme, dünya ölçeğinde ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşme, fikirlerin, görüşlerin, pratiklerin, teknolojilerin küresel düzeyde kullanılması, sermaye dolaşımının evrenselleşmesi, ulus-devlet sınırlarını aşan yeni ilişki ve etkileşim biçimlerinin ortaya çıkması, mekânların yakınlaşması, dünyanın küçülmesi, sınırsız rekabet, serbest dolaşım, pazarın dünya ölçeğinde büyümesi ve ulusal sınırların dışına çıkması, kısaca dünyanın tek pazar haline gelmesidir (Kaçmazoğlu, 2002, 49).

Küreselleşmeye ivme kazandıran en önemli etkenler teknoloji ve ekonomidir. Bilişim teknolojileriyle bilgi artık kaygan bir zeminde daha hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Artık herkes istediği yerden istediği yere anında bilgiyi transfer edebilmekte, bilgiye erişim yolları teknolojiyle birlikte daha kolay yayılmaktadır (Yurdabakan, 2002, 63). Bilginin hızla artması ve yayılması, eğitimin amacını değiştirmekle kalmayıp şeklini, yollarını ve hatta sınırlarını değiştirmektedir.

Küreselleşmenin eğitime yansımaları kaçınılmazdır. Eğitim ne kadar küreselleşmeye bağlı olarak değişse de her daim milli olmalıdır. Küreselleşme sürecinde

okullar insanlaşma idealini, erdem ve değerleri aktarma, dünya ve toplumları tanıma ve anlamamanın bir aracı olmak yerine piyasanın üretim gücü ve tüketicisi olan insanı yetiştirmekle görevlendirilmek istenmektedir. Bu süreçte okullar bu amaca hizmet ettikçe anlamlıdır. İnsanlığın taleplerinin piyasanın taleplerine kurban edilmesi yeni sorun alanlarını ortaya çıkarabilir (Çınar, 2009,14). Bu nedenle yaşam boyu eğitimin amacının, piyasaya göre değil insanlığın, toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Küreselleşme sürecinde, eğitimde önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bilginin hâkim olduğu küreselleşme, eğitimden yoksun kişiler ve muhtaç insanlar açısından oldukça sıkıntılı bir durumdur. Bu kesimlerin, sistemin yaratacağı eğitimsel eşitsizliklere maruz kalmaları önlenmelidir (Tomul, 2002, 80). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Küreselleşme, bireye geleneksel toplumda ve modern sanayi toplumunda sahip olmadığı toplumsal inisiyatif hakkını vermektedir. Yaşanan dünyada, en büyük değer, birey ve bilgidir. Çağdaş bilgi ve beceriyle donanmış bir insan, küreselleşmenin geçek öznesidir. Küreselleşme, toplumsal bakış açısına göre, bir tehdit unsuru olarak algılanabileceği gibi, toplumsal ve ekonomik gelişme için bir fırsat olarak da görülebilir (Tortop, 2010). Türkiye’deki eğitim reformu çalışmalarının, mevcut genç nüfusun gelecekte kaliteli ve rekabet edebilir olmasına odaklanması küreselleşme ve gelecek açısından önemlidir. Bunun yanında tüm bireylerin eğitimin önemsenmesi, topluma ve zamana ayak uydurabilmesinin sağlanması, yaşam boyu öğrenen bireylere fırsat verilmesi ve desteklenmesi toplumsal huzurun, küreselleşen dünyada gelişmenin temeli olarak görülmelidir.

2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin eğitim yoluyla öğrenmelerinin yanında (formal), yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerin (informal) ve yaygın eğitimin önemli rolü vardır. İnsanlar kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanırlar. Eğitimciler, kültürlemenin bir kısmını “informal”, amaçlı olarak yapılanını ise “formal” eğitim olarak adlandırırırlar. Yaygın eğitim ise uzaktan eğitim, halk eğitimi ve sertifika programları yoluyla aldığımız eğitimleri kapsamaktadır.

Örgün eğitim, eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşmektedir. Eğitim sürecinin sonunda kazandırılması istenen yeterlik diploma ile belgelendirilir. Yaygın eğitim, eğitim ve öğretim sisteminin içinde örgün eğitime paralel olarak yer alır. Toplumun her

kesimindeki vatandaşın yararlanabileceği biçimde devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenir. Amaç toplumun niteliğinin artırılmasıdır. İnfomal eğitim bireyin yaşamında doğal biçimde gerçekleşir. Bilgi ve becerilerin kazanılması için ayrıca bir düzenleme yapılmaz. Çoğu kez bireylerin amaçladıklarına paralel ikincil kazanımları olur. Belirtilen eğitim türlerinin her birinde öğrenme yaşamla iç içe, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarla örtüşecek biçimde düzenlenebilirse yaşam boyu öğrenme gerçekleştirilebilir (Diker Coşkun, 2009, 27).

Formal eğitim amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Okullardaki eğitim formaldır. Okul dışında endüstri, tarım ve hizmet alanlarında kişileri bir mesleğe hazırlamak, meslekte ilerlemesini sağlamak ve yenilikleri öğrenmek amacıyla yapılan öğretim etkinlikleri, halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar, orduda asker yetiştirme birer formal eğitim örneğidir. Türkiye’de her yıl binlerce insan bu tür amaçlı, planlı fakat kısa süreli eğitim sürecinden geçerek yeni bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmaktadırlar. Formal eğitim kısacası belli bir programı olan, kontrollü olarak yürütülen, amaçlı, planlı eğitimlerdir (Fidan, 2012, 4). Okullarda verilen eğitimde amaç kişinin sürdürülebilir bir öğrenen olmasını sağlamak olmalı ve bu amaca hizmet eden beceri ve yeterlikleri geliştirmek olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri bu ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır (Karakuş, 2013, 27).

Yaşam içinde kendiliğinden oluşan eğitim ise infomal eğitimidir. Kişi başkalarının deneyimlerinden faydalanır, grup içerisinde birbirinden öğrenir. Bu öğrenmeler planlı ve belli bir amaca dönük değildir. Çocuklar arkadaşlarıyla oynarken gençler akranlarıyla oluşturdukları grup içinde birbiriyle etkileşirken yardımlaşmayı, dayanışmayı, iş birliğini, kurallara uymayı, grubun değerlerini benimsemeyi öğrenirler ve toplumsallaşırlar. Bu tür öğrenmeler ailede, sokakta, iş yerinde, televizyon önünde, okulda, kısaca yaşam içinde kendiliğinden meydana gelir (Fidan, 2012, 6). Formal olmayan eğitim sürecinin iki önemli öğrenme yolu gözlem ve taklittir. Birey çevresinde yapılanları gözleyerek aynısını yapmaya çalışır. Gözlem ve taklit infomal öğrenmelerde önemli bir yere sahiptir. Örneğin marangozda çalışan bir genç gözleyerek, taklit ederek işini öğrenir, karşılaştığı işlerde gözlemlediklerini taklit eder ve uygular.

2.1.10. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Yaşam boyu öğrenme hayatla iç içe olan tüm öğrenme fırsatlarından yararlanmayı sağlayan bireyi geliştiren bir süreçtir (Demirel, 2011). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin üstlendiği rol, büyük bir öneme sahiptir. Öğretmen, bilgiyi aktaran, sunan rolünden; bilgiyi öğrenme, bilgiye ulaşma yollarını gösteren rehber konumunda olmaktadır. Birey sürekli yeni öğrenme yollarına ulaşacak ve bilgiyi zihninde yapılandıracaktır. Bilgiyi inşa edecektir. Okul öğrenmeleri ve okul kitapları öğrencinin farklı düşünmesini sağlayarak kesin yargılardan ziyade tartışmaya, düşünmeye katkıda bulunabilmelidir. Öğretmen de bunları sağlamada koç unvanına sahiptir (Özden, 2005, 4). Diğer yandan, okuldaki öğrenmenin bilgi depolamaktan öteye geçmesi gerekmektedir. Bilgiyi doğrudan aktarmak yerine bilgiyi gerçek yaşamda uygulayabilecek fırsatlar sunmalıdır. Böylece birey belli kalıpların dışına çıkarak bilgiyi faydalı bir hâle getirecektir.

Eğitim programlarının öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, problem çözme, etkili iletişim becerileri kazanma, bilgi üretme, öğrenmeyi öğrenme, kendilerini değerli hissetme, kapasitelerine güvenme ve farklılıklara değer verme gibi konularda rehberlik etmesi gerekmektedir, bu da ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilmektedir (Özden, 2005). Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları ile ilgili az sayıdaki resmi raporda, Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinin izlerini açıkça görmek mümkündür. Türkiye’nin, yaşam boyu eğitim politikalarını geliştirirken dayandığı tek dinamiğin Avrupa Birliği’ne üyelik olduğu, resmi metinlerden de anlaşılmaktadır. Türkiye’nin ihtiyaçları ve sorunları diğer ülkelerden farklılık göstermektedir. Öyleyse Türkiye’nin kendine özgün eğitim politikaları oluşturması gerekmektedir (Bağcı, 2011,159).

Yaşam boyu öğrenmede eğitim politikaları belirlenirken ihtiyaçlara göre hareket edilmesi gerekmektedir. Öğretmenler yaşam boyu öğrenmenin uygulanmasında büyük bir sorumluluğa sahiptir. Öğretmenlerin bilginin ne kadar değerli olduğunu, bilgiye ulaşmanın en kısa ve en doğru yollarını öğrencilere uygun strateji, yöntem ve tekniklerle göstermelidir. Birey her daim bilgiye ihtiyacı olduğunun farkında olmalıdır. Karşılaştığı problemleri çözmeye yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini kavramalıdır. Öğretmen bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştıran, gerekli sınıf düzenlemesini sağlayabilmelidir (Fındıkçı, 2004). Bunun yanında yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrencilerine rehberlik ve liderlik yapan öğretmenin, bizzat kendisinin de yaşam boyu öğrenen birey olması oldukça

önemlidir. Öğretmen de birey olarak öğrenmeyi öğrenme yollarını kullanan, yeniliklere açık, girişimci, zamana ve topluma ayak uyduran ve hatta yaşam boyu öğrenme sürecindeki bireylerin öncüsü olmak zorundadır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Polat (2005) “Üniversitelerde Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği” isimli çalışmada, üniversitelerde öğrencilere yönelik geliştirilecek olan bilgi okuryazarlığı programlarının içeriğinin belirlenmesinde alt yapı oluşturmak için, bilgi okuryazarlığına ilişkin çeşitli konularda öğrencilerin zorlanma düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bunun için, Hacettepe Üniversitesi’nde 2003–2004 yılı itibariyle yüksek lisans eğitimlerine devam etmekte olan 256 kişiye araştırmacı tarafından geliştirilen 5’li likert tipi “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin her yönüyle gelişmediği; bilgi okuryazarlığında ilk aşama olarak değerlendirilen “Bilme, Erişim, Değerlendirme, Kullanma ve Etik” kapsamındaki becerilerde yüksek lisans öğrencilerinin yetersiz kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilimler öğrencileri pek çok etkinlikte en fazla zorlanan grupken, fen bilimleri öğrencileri de kütüphane kullanımına ilişkin konularda daha fazla zorlanmaktadırlar. Değerlendirme boyutunda öğrencilerin en çok zorlanılan konular: Elde edilen bilgilerdeki benzer ve farklı yönlerin belirlenmesi; bilginin kendi sözcükleriyle yeniden ifade edilmesi; görsel bilginin (tablo, grafik, vb) yorumlanması; bilginin güvenilirlik, geçerlik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlerle değerlendirilmesi; web kaynaklarının değerlendirilmesi ve buna ilişkin ölçütlerin bilinmesidir. Öğrencilerin bilgi erişim ve kullanımında etik/yasal kuralların bilinmesi konusunda da bilgi eksiklikleri söz konusudur. Zorlanma düzeylerinde bağlı olunan enstitü, yüksek lisansta bulunulan aşama ve akademik görevin bulunması farklılığa neden olmamaktadır. Bilgi hırsızlığı, bilginin elde edilmesi ve kullanılmasında gizlilik ve güvenlik konularının bilinmesi, bu aşama için en çok zorlanma bildirilen konular olarak belirtilmiştir.

Akkuş (2008) “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada; 2006 PISA sonuçlarının, yaşam boyu öğrenme becerilerinden fen bilimleri okur-yazarlığı, matematik okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerileri bakımından değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada 2007 yılında yayınlanan OECD PISA raporu,1998 yılında hazırlanan Türk Milli Eğitim ilköğretim Programları ve 2004 yılında hazırlanan Türk Milli Eğitim ilköğretim Programları veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, PISA'nın belirlediği yeterlilik seviyelerine göre Türkiye'de öğrencilerin büyük kısmı 1. ve 2. seviyede performans göstermiştir. Öğrencilerin %12.9'u birinci seviyenin altında, %33.7'si birinci seviyede, %53.4'ü ikinci seviye ve üstünde, %22.2'si üçüncü seviye ve üstünde, %7.1'i dördüncü seviye ve üstünde, %0.9'u beşinci ve altıncı seviyede yer almaktadır. Türkiye okuduğunu anlama becerisinde 447 puanla 29 OECD ülkesi içinde 28.sırada, araştırmaya katılan 56 ülke içinde ise üst sınırdaki 37. sırada, alt sınırdaki 39.sırada yer almaktadır.

Demiralay (2008), "Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu, 2007- 2008 öğretim yılında Atatürk, Ondokuz Mayıs, Marmara, Gazi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi bölümlerinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan 1801 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete, yabancı dil düzeyine, akademik başarıya, bilgisayarı kullanma deneyimine, beceri düzeyine ve sıklığına, bilgisayara erişim koşullarına, interneti kullanma beceri düzeyine ve sıklığına, internete erişim koşullarına ve farklı bilgisayar uygulamalarını kullanmalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Özcan (2008) "Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri" adlı çalışmasında, Avrupa Birliği (AB) resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımını incelemiştir. AB'nin resmi metinlerinde yaşam boyu öğrenme konusunda yer verilen açıklamalar ve düzenlenen anlaşma ile raporlar gözden geçirilmiştir. Böylece AB'nin konuya ilişkin geliştirdiği bakış açısı çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda AB'nin, birlikte çalıştığı ve benzer politikalara sahip olduğu uluslararası örgütlerden OECD, DB, DTÖ'nün yaşam boyu öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Böylelikle konu bir bütünlük içinde ele alınmaya çalışılmıştır. Bu bütünlüğü tamamlamak için küreselleşme sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramı üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Terimi tarihsel bir

çerçeveye oturtmak için ise ilk ortaya çıkışı ve gelinen nokta ile bundan sonra yaşam boyu öğrenme ile ilgili AB merkeze alınmak üzere hedefler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma modeli olarak belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. AB'nin yaşam boyu öğrenme kavramına yaklaşımı ve bu konuda geliştirdiği politikaların çözümlenmesi amaçlandığından metin incelemesi yöntemi kullanılarak çalışma tamamlanmıştır. Bu inceleme sonucunda AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının küreselleşme süreciyle uyum içinde olduğu, piyasa ekonomisinin gereksindiği insan tipini yetiştirmenin bir aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Şimşek (2008) “Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinin Başlamasından Sonra Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması” adlı tezinde, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikalarının, Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinin başlamasıyla birlikte hangi bağlam ve çerçevede oluşturulmaya çalışıldığını incelemektedir. Çalışmanın odağını, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında, 2006 yılında üretilen “Türkiye Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” oluşturmaktadır. Tez, Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin nasıl kavramsallaştırıldığı, bu kavramsallaştırmada; hangi temaların öne çıktığı, hangi referanslara başvurulduğu, devletin, kamu ve özel sektör kuruluş ve örgütlenmelerinin ve sivil toplum örgütlerinin rollerinin nasıl tanımlandığı ve nasıl bir birey hayal edildiği gibi sorulara yanıt ararken Eleştirel Söylem Analizi’ni (ESA) kullanmaktadır. Soruların yanıtları, belirtilen politika belgesine bakarak, melezlik, mekân-zaman, küreselleşme, hegemonik görüşler, meşrulaştırma, toplumsal enformelleşme, metin anlamın majör örnekleri, metinler arasılık, varsayımlar ve farklılıklar yokluklar ve öne çıkanlar, yönetim türleri gibi ESA kavramları aracılığıyla aranmakta ve bu kavramlar altında tartışılmaktadır. Yapılan analizle, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kavramının küresel bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun gereksinimlerine yanıt veren bir biçimde Avrupa merkezli bir bağlamda ve küresel neo-liberal söylem dâhilinde kavramsallaştırılmaya çalışıldığı; yaşam boyu öğrenmenin kavramsallaştırılmasında iş piyasasına yanıt veren yeni beceri ve yeteneklerin kazanılması, iş bulabilirlik, emeğin esnekliği ve küresel dolanımı, ekonomik istikrar için sosyal bütünleşme gibi ekonomik temelli temaların öne çıktığı; kavramsallaştırmada Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ve OECD gibi uluslararası örgütlerin ürettikleri belge ve dokümanların sıklıkla kaynak gösterildiği; Türkiye’de yaşam boyu öğrenme alanının oluşturulmasında yeni yönetim stratejilerine başvurulduğu, devletin yaşam boyu öğrenme politikalarını düzenlemede,

yaşam boyu öğrenmenin sağlanması ve finansmanında özel sektör ve sivil toplum örgütleriyle yetki devri ve paylaşımı yapması gereğinin vurgulandığı; küresel bilgi ekonomisi ve toplumunun ihtiyaçlarına her an yanıt verebilen, sürekli ve durmadan bilgi ve becerilerini bu yönde yenileyen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan bir birey hayalinin öne çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma, eğitim ve yaşam boyu öğrenme politikası tartışmalarına eleştirel ve farklı bir boyut kazandırmayı hedeflemektedir.

Diker Coşkun'un (2009), "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasının amacı, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın örneklemini; Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin lisans programlarına devam eden, 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuş, Marmara Üniversitesi öğrencileri lehine farklılık ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre bir farkın çıkmadığı araştırmada, kız öğrencilerin puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. En yüksek puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar olurken en düşük puan ortalaması iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencilerinde tespit edilmiştir. Bunun yanında puan ortalaması üniversiteye giriş puanı sözel olan öğrencilerde yüksek iken, en düşük ortalama eşit ağırlık puan türünde görülmüştür. Araştırmada, öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek; gelir düzeyi orta olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları en yüksek ve gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur. Akademik başarı olarak kendisini iyi ve çok iyi gören öğrencilerin ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek çıkarken lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ersoy (2009), "Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri" adlı çalışmasında, Türkiye'deki il halk kütüphanelerinde görev yapan yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki düşüncelerini ve farkındalık

düzeylerini incelemiş, bu konuda halk kütüphanelerinin imkânlarını ortaya koymuş ve halk kütüphanelerinden sorumlu üst birimlerin ele alınan konudaki tutumlarını irdelemiştir. Araştırmaya katılan 162 yönetici ve kütüphaneciden elde edilen bulgulara göre, yönetici (%40,7) ve kütüphanecilerin (%50,6) büyük bir kısmı yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Fakat eğitim sürecinde yeterince bilgilendirildiğini düşünenlerin oranı oldukça düşüktür. Hatta bir kısım yönetici ve kütüphaneci yaşam boyu öğrenme konusunu, kendileri için geliştirmeleri gereken en eksik yönü olduğunun da farkındadır. Elde edilen bir diğer sonuca göre ise halk kütüphanesi yönetici ve kütüphanecileri, halk kütüphanelerini yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu savunurken bu süreçte kendilerine düşen görevlerin farkında değildirler. Halk kütüphaneleri yaşam boyu öğrenme kapsamında çalışmalarda bulunmaları için bazı temel olanaklara gereksinim duymakta, sırasıyla bütçe, personel, kişi ve kurumlarla işbirliği, bina ve üst yönetimin desteği açısından gerekli olanaklara sahip bulunmadıkları için yaşam boyu öğrenme konusunda etkili olamamaktadır.

Kaya'nın (2010) yaptığı "Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları" adlı çalışmada, Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amacıyla yönelik olarak, 2000-2010 yılları arası, Birlik tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin yayımlanmış olan resmi belge ve raporlar incelenmiştir. Söz konusu bağlam içerisinde, bilgi toplumu ve küreselleşmenin eğitim ve yaşam boyu öğrenme üzerine etkileri sorgulanmış, uluslararası ekonomik ve siyasi örgütlerin kavrama yönelik bakış açıları irdelenmiştir. Konunun tarihsel boyutunun daha iyi anlaşılması için Avrupa Birliği'nin oluşumu, gelişimi ve eğitim alanında yer alan karar ve uygulamalarına değinilmiş, süreçte yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili ortaya çıkan politik tablo görülmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğu, içeriğinin küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesi adına araçsal bir niteliğe büründürüldüğü, dolayısıyla temel bir hak olan eğitimin adım adım yaşam boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı saptanmıştır.

Can (2011), "Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı" adlı çalışmada, yaşam boyu sürecek bir yabancı dil öğretimi bağlamında yabancı dil öğrenme stratejilerinin Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını örneklemeyi amaçlamış ve bununla ilgili bir örnek sunmuştur.

Kahraman (2012), “Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Ülkemiz Milli Eğitim Sisteminde Yer Alan Sanat Eğitimcilerinin Mesleki Gelişim Olanakları” adlı çalışmasında, sanatın doğası gereği, yeniliğe daha açık olması beklenen sanat eğitimcilerinin de yaşam boyu öğrenme bağlamında, mesleki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmelerinin bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Yurt dışında sanat eğitimcilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla oluşturulmuş bazı kurum, kuruluş ve organizasyonların bulunduğu ifade edilmiştir. Bunlar, sanat eğitiminde ortaya çıkan yeni gelişmelerin, yeni ele alışların paylaşılmasında, yayılmasında sanat eğitimcileri üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Ayrıca yapmış oldukları aktiviteler, dünyadaki sanat eğitimcileri arasındaki iletişimin sağlanması açısından da önemli görülmektedir. Ülkemizde ise sanat eğitimcilerinin mesleki açıdan kendilerini geliştirebilecekleri organizasyonların olmayışı ya da eksikliği yaşam boyu öğrenme bağlamında bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki donanımını sürekli olarak geliştiremeyen, kendilerini yenilemeyen veya buna imkân bulamayan sanat eğitimcilerinin sanat eğitimi derslerini, amaç ve hedeflerine ulaştırmada yetersiz kalabilecekleri söylenebilir.

Gencel (2013) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin 551 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenmede “yeterli” aralığında algıladıkları, en yeterli hissettikleri alanın anadilde iletişim ve en yetersiz hissettikleri alanın ise yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca kız öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu; İngiliz Dili ve Edebiyatı, Alman Dili Eğitimi, Türkçe ve BÖTE öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algıları yüksek bulunurken resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının diğer öğrencilerden düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karakuş’un (2013) “Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” adlı çalışmasında, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırılmasında

hem bir yükseköğretim kurumu olarak, hem de mesleki eğitim açısından bakıldığında önemli bir yere sahip olan meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini, farklı bölüm ve sınıflarda okuyan 231 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iyi seviyede bulunmuştur. Bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Oral ve Yazar'ın (2013) yaptığı çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili algılarının cinsiyet, bölüm ve devam edilen sınıfa göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde lisans programlarına devam eden öğretmen adayları oluşturmuştur. Veri toplama aracı uygulanan 310 öğretmen adayı ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Kullanılan veri toplama aracı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olarak bu araştırma için araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipi ölçektir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermediği, devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Arcagök ve Şahin'in (2014), "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmalarının amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup araştırmaya Çanakkale il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda çeşitli branşlarda görev yapan 206 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi toplam 51 maddeden oluşan "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür.

Erdoğan (2014) çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini ve üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 1123 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”, “Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğu bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu bulunurken, sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin küçük ve anlamlı olmadığı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzusunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve geniş düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nihai sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en iyi yordayıcısı yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olarak bulunurken, akademik branş memnuniyetinin yordayıcılığının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının birer yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlamak amacıyla yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici program etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerini kariyer geliştirme arzularını arttırıcı seminer ve proje çalışmaları düzenlenerek yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttırılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Konokman ve Yelken (2014), çalışmalarında öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Mersin Üniversitesi,

Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan 255 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak ve öğretim elemanlarından yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını bir metaforla tanımlamaları istenerek toplanmıştır. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarınca üretilen metaforlarda öğrenmenin devamlılığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğu algısını oluşturacak bir metafor üretilmemesi öğretim elemanlarının yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Özçiftçi'nin (2014) yaptığı, “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterliklerinin İlişkisi” adlı çalışmanın amacı, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ve eğitim teknolojilerinin önemi üzerinde durulan Türkiye’de, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerini belirlemek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya, Amasya ili ve ilçelerinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapan toplam 337 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerini belirlemek amacıyla ise “Eğitim Teknolojisi Standartları İle İlgili Yeterlilikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterlikleri yüksek düzeydedir. Verimlilik ve mesleki uygulamalar alt boyutunda cinsiyete göre erkekler lehinde anlamlı farklılık bulunurken, eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları özyeterlikleri arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Poyraz'ın (2014), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerinin araştırılması ve öğretmenlerin okulları tarafından desteklenme algılarının incelenmesi ve bu yönde önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme kavramı çeşitli yönleriyle incelenmiş ve yaşam boyu öğrenmenin Türkiye'deki durumu hem alanyazından hem de Avrupa Birliği İstatistik Ofisinin verileri doğrultusunda çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, günümüz öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları ile onları yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmede gerekli olan önceliklerden bahsedilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin yapı taşı olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmedeki sorumlulukları ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasında Türkiye'deki mesleki gelişimleri incelenmiş ve yaşam boyu öğrenmede öğretmenlere sağlanabilecek destekler açısından İspanya'da öğretmenlerin aktif ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği öğrenme merkezlerinin yapısı ve işleyişi de örnek olarak gösterilmiştir. Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 8.747 öğretmen, örnekleme de bu evrenden seçilen 313 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerini ve öğretmenlerin okulları tarafından desteklenme algılarını incelemek için “Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği” hazırlanıp geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenme profilleri arasında merak, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir.

Ayra ve Kösterelioğlu'nun (2015), “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi” adlı çalışmalarının amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup Hakkari ili Yüksekova ilçe merkezi ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 362 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları analiz edildiğinde; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($X = 4.86$) ve mesleki öz yeterlik algılarının ($X = 6.83$) iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz

yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=0.28$).

Doğan ve Kavtelek (2015), çalışmasında, hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı'na katılan 432 hayat boyu öğrenme kurum yöneticisinin tamamı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) aracılığıyla 2014 yılının Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları; yaş, görev bölgesi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sonuç olarak, hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin olumlu algılarının hayat boyu öğrenmenin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kılıç ve Tuncel'in (2014), "İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" adlı çalışmalarının amacı; ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemektir. Araştırma örneklemini Denizli il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarında toplam 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği" ile "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve kıdemin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyet, branş ve kıdemin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır, ancak ölçeklerin alt boyutları karşılaştırıldığında anlamlı ilişkilerin var olduğu belirlenmiştir.

Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde nicel bir

araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 1125; tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen örneklemini ise 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının sınıf öğretmenliğindekilerden daha yüksek olduğu; akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman ve Yazar’ın (2015) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı araştırmasının amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 293 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin değişmediği, lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu, mezun olunan kuruma ve alanlara göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyinin değişmediği, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin eğitimi ile ilgili kişilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. Pensilvanya yetişkin eğitim merkezinde yaşları 23-77 arasında değişen 154 eğitimci ile yürütülen bu araştırma için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı yaşam boyu öğrenmenin on iki temel özelliği üzerine temellendirilmiştir. Bu ölçek ile yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin inanç düzeyleri, bu inançlarını günlük ve iş yaşamlarında uygulamaya koyma biçimlerine ve uygulamaya koyamama nedenlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları

yetişkin eğitimcilerinin yaşam boyu öğrenme kavramını desteklediklerini ve inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yaşam boyu öğrenmenin gereklerini uygulamaya koyma düzeyleri inanç düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Katılımcılar tarafından bu durumun nedenleri olarak çoğunlukla program kısıtlamaları, kurum politikasından kaynaklanan sınırlılıklar, daha sonra da kaynakların kısıtlanması, yetişkin öğrencilerin ve eğitimcilerin sınırlılıkları gösterilmiştir.

Litzinger vd. (2001) tarafından yayınlanan “Yaşam Boyu Öğrenmede Hazırbulunuşluğun Değerlendirilmesi” isimli çalışmada yaşam boyu öğrenmenin formal ya da informal yollarla gerçekleştiği ve hangi yolla olursa olsun öz yönlendirmeli bir öğrenme olarak ele alınacağı vurgulanmıştır. Çalışma, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecine katılım yeteneği ve ders öncesi hazırlıkların öğrenmeye etkisi üzerine odaklanmıştır. Bu amaçla, Penn State Üniversitesi mühendislik fakültesinde son sınıf öğrencilerinin (n=60) akademik performansı ile öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine (n=400) mühendislik çalışmaları dersi kapsamında Gugliemino (1978) tarafından geliştirilen “öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk” (Self-directed Learning Readiness Scale) ölçeği uygulanarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye hangi yılda hazır olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek sonucunda elde edilen verilerle akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak iki yeni probleme dayalı öğrenme dersinde öğrencilerin (n=30) öz düzenlemeli öğrenmeye hazır oluş düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları öz yönlendirmeli öğrenmeye hazır bulunan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmadığını göstermiştir. Bu durum, “Geleneksel eğitim sisteminde başarılı olan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmadan başarılı olabilmektedir.” görüşünü destekler bir bulgu olarak ortaya konmuştur. Aynı zamanda bu bulguyu destekleyecek biçimde öğrencilerin probleme dayalı öğrenme dersi öncesi ve sonrası öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları arasında anlamlı ($p<0,05$) farklılık bulunmuştur.

Hojat vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sağlık bilimleri (fizik tedavi doktorları) alanında çalışanların sürekli profesyonel gelişimin anahtarı olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla alanyazın taranmış ve iki pilot çalışma yapılarak 4'lü likert tipinde 19 maddeden oluşan “Jefferson Fizikçiler için Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” (Jefferson Scale of Physician Lifelong Learning) (JSPLL) geliştirilmiştir. Ölçek beş faktör yapısındadır. Bu faktörler

“teşhis ihtiyacı”, “araştırma çabası”, öz düzenlemeli öğrenme aktiviteleri”, teknik (bilgisayar) beceriler” ve “motivasyon” olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucunda erkek ve kadın doktorların ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak araştırma çabası boyutunda erkek doktorların ölçek puanları daha manidar bulunmuştur. Bu alanda yapılan önceki çalışmaların bulgularını (erkek doktorların araştırma aktivitelerine kadınlardan daha fazla katıldığı) destekler bir sonuç olarak yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma ve yayın yapan, mesleki toplantılara katılan doktorların ölçek puanları diğer meslektaşlarının ölçek puanlarından manidar biçimde farklı bulunmuştur.

Lavender (2005) tarafından üniversite öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin akademik hazırbulunuşlukları açısından karşılaştırıldığı doktora çalışmasında, Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konan öz belirlenimcilik kuramını temele alan “Akademik Güdülenme Ölçeği” (AMS-C) kullanılmıştır. Ölçek 7’li likert tipinde ve 28 maddeden oluşmaktadır. Akademik hazırbulunuşluk ölçütü olarak öğrencilerin alması gereken zorunlu akademik hazırlık dersleri alınmıştır. Bu dersleri alan ve almayan öğrencilerin motivasyon düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun “içsel motivasyon” düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak dışsal motivasyon açısından akademik hazırlık derslerini almayan öğrencilerin ölçek puanlarının istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde ortaya çıkan bir diğer sonuç “güdülenememe” (amotivation) boyutuna ilişkin olarak elde edilmiştir. Akademik hazırlık derslerini almayan öğrencilerin güdülenememe boyutuna verdikleri yanıtlar istatistiksel olarak daha anlamlı kabul edilmiştir. Son olarak öğrencilerin akademik başarıları (dönem ortalamaları) ile içsel güdülenme düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca “güdülenememe” boyutu ile akademik başarı arasında negatif ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Brahmi (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında Indiana Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algıları incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, kartopu örneklem tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları üç noktaya odaklanmıştır. Birincisi, “tıp öğrencilerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme karakterini oluşturan uygulamalar ve tutumlar”, ikincisi “bu uygulamalar ve tutumlar dört yıllık tıp eğitimi boyunca nasıl bir değişim gösteriyor” ve son olarak “tıp öğrencileri bilgi edinmede teknolojiyi nasıl kullanıyorlar” şeklindedir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin YBÖ ilişkin algıları klinik öncesi (birinci ve ikinci sınıf) ve klinik (üçüncü ve dördüncü sınıf) olmak üzere iki

dönemde farklılaşmaktadır. Klinik öncesi dönemdeki öğrenciler genellikle YBÖ ve bunun eğitimlerindeki rolü ilgili konularda konuşurken klinik dönem öğrencileri YBÖ'nün tıp uygulamalarıyla ilişkisiyle daha çok ilgilenmektedir. Ancak öğrenciler, YBÖ'nün içten gelen bir merak olduğu ve çocuklukta yaşananlardan daha çok etkilenildiğini, tüm eğitim basamaklarında bir rol modele sahip olmanın önemi konusunda çoğunlukla ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca internetin bilgiye ulaşmada önemli ancak güvenilirlik açısından sınırlı kaynak olduğunu belirtmiştir.

Loads (2007) yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede etkin bir faktör olduğu düşünülen etkin öğrenme danışmanlarının algılarını araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen çalışma İskoçya'nın kuruluş olarak eski ve yeni üniversitelerinde öğrenci danışmanı olarak görev yapan beş akademisyen ile yürütülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademisyenler öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kurum yapısından, akademisyenlerden ve sosyal çevreden etkilendiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, öğrenciyle doğrudan etkileşimli gerçekleştirilen çalışmaların, derslerin yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde daha etkili olması yönündedir. Görüşmecilerden dört tanesi görevinin iki temel özelliği olduğunu belirtmiştir. Birincil olarak, öğretim görevlileri ile öğrenciler arasında iletişim kurmaya çalışan biri olarak tanımlanmıştır. Örneğin, akademisyenler tarafından kullanılan ve öğrencinin uyması gereken kuralları öğrenciye açıklamak gibi. Görevlerine yükledikleri bir diğer anlam ise, akademisyenlere öğrencilerin yaşadıkları kimi zorlukları anlamaları için yardımcı olmaktır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğu zaman akademik yaşamın kurallarını bilmemekten kaynaklanan sorunlar yaşadığı ve etkin bir akademik danışmanla bu sorunların ortadan kalkabileceği önerisi ortak görüş olarak kabul edilmiştir.

Mitkovska ve Hristovska (2011) yaptıkları çalışmada; öğretimsel anlamda öğretmen yeterliliklerini ve ders içi verimlerini ölçen göstergeleri, yaşam boyu öğrenme konusunda kendi yeterlilikleri ve mesleki gelişimleri konusunda, Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin, aday öğretmenlerin, anaokulu öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Yaşam boyu öğrenme bağlamındaki sekiz temel yeterlilik ana hatlarıyla açıklanmıştır. Çalışmada, aday öğretmenlerin; üst-bilişsel beceriler, özgüven, problem çözme, güncel bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgi, matematik ve dil bilim-okuryazarlık uygulamaları ve deneysel araştırma beceri yeterlilikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı sağlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011, 77).

Araştırmada, Mardin İl merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, lisansüstü eğitim yapma isteği ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma istekleri değişkenleri açısından var olan durumuyla betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Mardin İl merkezinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 2280 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, Mardin İlindeki kontrol ve maliyet güçlükleri nedeniyle seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemelerin oluşturulması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2009, 84). Araştırmada, evrenden her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesi temeline dayanan basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mardin İl merkezinde görev yapan 1542 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından eksik doldurulduğu tespit edilen 59 veri toplama aracı geçersiz sayılarak örneklem dışında

tutulmuş ve 1483 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan, örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1.Cinsiyete göre öğretmenlerin dağılımı.

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	673	45,4
Erkek	810	54,6
Toplam	1483	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1483 öğretmenin %45,4’ü kadın, %54,6’sı erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.Branşa göre öğretmenlerin dağılımı.

Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul Öncesi	73	4,9
Sınıf	431	29,1
Türkçe	140	9,4
Matematik	150	10,1
Sosyal Bilgiler	115	7,8
Fen Bilgisi	94	6,3
İngilizce	115	7,8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	115	7,8
Beden Eğitimi	66	4,5
Teknoloji ve Tasarım	49	3,3
Resim	15	1,0
Müzik	13	0,9
Türk Dili ve Edebiyatı	34	2,3
Almanca	3	0,2
Arapça	3	0,2
Biyoloji	8	0,5
Coğrafya	12	0,8
Fizik	21	1,4
Kimya	13	0,9
Tarih	13	0,9
Toplam	1483	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1483 öğretmenin; %4,9’u Okul öncesi, %29,1’i Sınıf, %9,4’ü Türkçe, %10,1’i Matematik, %7,8’i Sosyal bilgiler, %6,3’ü Fen bilgisi, %7,8’i İngilizce, %7,8’i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %4,5’i Beden Eğitimi, %3,3’ü Teknoloji ve Tasarım, %1’i Resim, %0,9’u Müzik, %2,3’ü Türk Dili ve Edebiyatı,

%0,2'si Almanca, %0,2'si Arapça, %0,5'i Biyoloji, %0,8'i Coğrafya, %1,4'ü Fizik, %0,9'u Kimya ve %0,9'u Tarih branşında görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin dağılımı.

Mesleki kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	703	47,4
6-10 yıl	386	26,0
11-15 yıl	246	16,6
16 yıl ve üstü	148	10,0
Toplam	1483	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1483 öğretmen; %47,4'ü 1-5 yıl, %26'sı 6-10 yıl, %16,6'sı 11-15 yıl, %10'u 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin dağılımı.

Mezuniyet durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ön lisans	7	,5
Lisans	1371	92,4
Yüksek lisans	103	6,9
Doktora	2	,1
Toplam	1483	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1483 öğretmenden; %5'i ön lisans, %92,4'ü lisans, %6,9'u yüksek lisans ve % ,1'i doktora mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okula göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Görev yapılan okula göre öğretmenlerin dağılımı.

Görev yapılan okul	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul öncesi	80	5,4
İlkokul	446	30,1
Ortaokul	590	39,8
Lise	367	24,7
Toplam	1483	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1483 öğretmenden; %5,4'ü okul öncesi, %30,1'i ilkokul, %39,8'i ortaokul ve %24,7'si lisede görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma isteğine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre öğretmenlerin dağılımı.

Lisansüstü eğitim yapma isteği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	623	42,0
Hayır	860	58,0
Toplam	1483	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1483 öğretmenden; %42'si lisansüstü eğitim yapmayı istemekte, %58 öğretmenin ise lisansüstü eğitim yapma isteği yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre öğretmenlerin dağılımı.

Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurslara katılma isteği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	1063	71,7
Hayır	420	28,3
Toplam	1483	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1483 öğretmenden; %71,7'si kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmayı istemekte, %28,3 öğretmenin ise kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteği yoktur.

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra (EK-1), 2015-2016 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından Mardin İl merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden formlar kullanılarak elde edilmiştir. Uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından öğretmenlere yönerge açıklanmış ve gönüllü katılım talep edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-2). Geliştirilen formda öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, görev yapılan okul, lisansüstü eğitim yapma isteği, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteği ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen likert dereceleme türünde hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” 2009 yılında hazırlanmış bir doktora çalışmasının ürünüdür. Bu ölçeğin geliştirilmesinde de öncelikle alan yazın taraması ile kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra yaşam boyu öğrenme ile ilgili üniversite öğrencilerinden ve öğretim görevlilerinden görüş yazısı (kompozisyon) alınmıştır. Bu yazılarda yaşam boyu öğrenme kavramından ne anladıklarını ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Daha sonra madde havuzu oluşturulmuş ve yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini betimleyecek maddeler (N=94) oluşturulmuştur. Bu maddeler dil, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açılarından farklı özellikteki kişilere (öğrenci, öğretim görevlisi, uzman) incelettirilmiş ve görüşleri doğrultusunda madde çıkarımları ve düzeltmeleri yapılarak madde sayısı 74’e indirilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin kapsam geçerliği için yapılan bir diğer çalışma ise aynı kapsamı ölçtüğü bilinen bir testle korelasyonunu incelemek olmuştur. “Aynı kapsamı ölçtüğü bilinen, yeterli geçerlik ve güvenilirlikte başka bir test varsa, iki test aynı gruba uygulanır. Bu çalışma sonucunda ölçeğin uygunluğuna karar verilmiştir (Coşkun, 2009). Aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 600 pilot ve 1500 asıl uygulama olmak üzere 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. 27 maddelik ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı.89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç nihai ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ilk iki boyutu, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler) ve sebatı (7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler) ifade eden olumlu maddelerden; son iki boyutu ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe (13, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler) ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu (19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeler) durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin çözümlenmesinde bu durum gözetilerek

son iki alt boyutun maddeleri ters çevrilerek puanlamalar yapılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar 1. “Hiç Uymuyor”, 2. “Kısmen Uymuyor”, 3. “Çok Az Uymuyor”, 4. “Çok Az Uyuyor”, 5. “Kısmen Uyuyor”, 6. “Çok Uyuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 162’dir. Ölçeğin kullanılması ile ilgili izin araştırmacı tarafından alınmıştır (EK-4).

3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Ölçme aracı 1483 öğretmene uygulanmış ve verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’ne ait normallik testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’ne ait normallik testi sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	,173	1483	,000*	,859	1483	,000*

* p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür (p<.05). Gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde:

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanlarını bulmak için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde alt boyutların maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları ilgili aralıktaki değerine (1.00 – 1.83 Hiç uymuyor, 1.84 – 2.66 Kısmen uymuyor, 2.67 – 3.49 Çok az uymuyor, 3.50 – 4.32 Çok az uyuyor, 4.33 – 5.15 Kısmen uyuyor, 5.16 – 6.00 Çok uyuyor) göre yorumlanmıştır.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete, lisansüstü eğitim yapma isteğine, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini tespit etmek için bağımsız iki kategori bulunduğundan ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

-Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının branşa, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna ve görev yapılan okula göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız üç ve daha fazla kategori bulunduğundan ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

- Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U-Testi kullanılarak farkın kaynağı tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler.

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Motivasyon	1483	4,58	1,27
Sebat	1483	4,35	1,22
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1483	4,43	1,25
Merak Yoksunluğu	1483	4,36	1,27
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1483	4,42	1,12

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının 4,42 ile “kısmen uyuyor” aralığında olduğu bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlerin alt boyutlara (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) ilişkin puan ortalamalarının tamamında “kısmen uyuyor” aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde motivasyon alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde motivasyon alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.

Maddeler	Çok uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Hiç uymuyor		\bar{X}	S
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%		
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.	558	37,6	480	32,4	200	13,5	84	5,7	107	7,2	54	3,6	4,76	1,38
2. Kişisel gelişimimi	518	34,9	474	32	218	14,7	105	7,1	102	6,9	66	4,5	4,67	1,41

sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.															
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmaktır.	467	31,5	508	34,3	212	14,3	119	8	97	6,5	80	5,4	4,59	1,43	
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	526	35,5	440	29,7	218	14,7	114	7,7	121	8,2	64	4,3	4,63	1,45	
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	359	24,2	553	37,3	235	15,8	145	9,8	122	8,2	69	4,7	4,45	1,40	
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha istekliyim.	307	20,7	556	37,5	293	19,8	114	7,7	136	9,2	77	5,2	4,37	1,40	
													Toplam	4,58	1,27

Tablo 10’da, öğretmenlerin motivasyon alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğu görülmektedir. Motivasyon boyutunda “kısmen uyuyor” aralığında en yüksek eğilim “Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.” maddesinde ($\bar{x}=4,76$) görülürken, “Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha istekliyim.” maddesinde ($\bar{x}=4,37$) eğilim düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre motivasyon alt boyutu maddeleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, bireysel öğrenme motivasyonunun “kısmen uyuyor” aralığında olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeceği sebat alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde sebat alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.

Maddeler	Çok uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Hiç uymuyor		\bar{X}	S
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırmaya yapmaya harcamak hoşuma	270	18,2	585	39,4	287	19,4	116	7,8	120	8,1	105	7,1	4,30	1,43

gider.														
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsat yaratırım.	238	16	605	40,8	308	20,8	93	6,3	158	10,7	81	5,5	4,28	1,39
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırım.	251	16,9	571	38,5	336	22,7	107	7,2	128	8,6	90	6,1	4,29	1,39
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	330	22,3	582	39,2	280	18,9	74	5	133	9	84	5,7	4,43	1,41
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	278	18,7	601	40,5	293	19,8	91	6,1	124	8,4	96	6,5	4,35	1,41
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	343	23,1	586	39,5	232	15,6	76	5,1	157	10,6	89	6	4,41	1,47
Toplam													4,35	1,22

Tablo 11’de, öğretmenlerin sebat alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğu görülmektedir. Sebat boyutunda “kısmen uyuyor” aralığında en yüksek eğilim “Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.” maddesinde ($\bar{x}=4,43$) görülürken, “Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsat yaratırım.” maddesinde ($\bar{x}=4,28$) eğilimin “çok az uyuyor” aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Sebat alt boyutu maddeleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin, bireysel çaba harcama anlamında yaşam boyu öğrenme eğilimleri “kısmen uyuyor” aralığında iken; yeni bilgi ve becerileri öğrenmede program/iş yoğunluğu, maddi harcamalar ve zaman ayırma engelleri söz konusu olduğunda bu eğilimin “çok az uyuyor” aralığına düştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.

Maddeler	Çok uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Hiç uymuyor		\bar{X}	S
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	433	29,2	315	21,2	237	16	157	10,6	229	15,4	112	7,6	4,15	1,66
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	457	30,8	374	25,2	233	15,7	159	10,7	180	12,1	80	5,4	4,35	1,56
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	493	33,2	422	28,5	231	15,6	134	9	142	9,6	61	4,1	4,54	1,47
16. Zorunlu hâller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını kullanmam.	493	33,2	416	28,1	236	15,9	127	8,6	141	9,5	70	4,7	4,52	1,49
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	516	34,8	372	25,1	233	15,7	130	8,8	166	11,2	66	4,5	4,50	1,52
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	518	34,9	384	25,9	229	15,4	124	8,4	173	11,7	55	3,7	4,52	1,50
Toplam												4,43	1,25	

Tablo 12’de, öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda “kısmen uyuyor” aralığında en yüksek eğilim “Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.” maddesinde ($\bar{x}=4,54$) görülürken, “Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.” maddesinde ($\bar{x}=4,15$) eğilimin “çok az uyuyor” aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu maddeleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın kendilerine yararı anlamında “çak az uyuyor” aralığında olumsuz oldukları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamada yeni bilgi ve becerilerle ilgili öğrenmeyi düzenlemede ve öz değerlendirmeyi yapmada eksik olduklarını kabul ettikleri de söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde merak yoksunluğu alt boyutuna verdikleri cevapların dağılımı.

Maddeler	Çok uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Hiç uymuyor		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	455	30,7	450	30,3	163	11	159	10,7	194	13,1	62	4,2	4,42	1,53
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	363	24,5	437	29,5	214	14,4	171	11,5	233	15,7	65	4,4	4,22	1,53
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (seminer vs. varsa) eksikliklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	481	32,4	382	25,8	225	15,2	160	10,8	165	11,1	70	4,7	4,43	1,53
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	505	34,1	377	25,4	193	13	137	9,2	189	12,7	82	5,5	4,42	1,59
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	543	36,6	353	23,8	151	10,2	122	8,2	224	15,1	90	6,1	4,40	1,66
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	484	32,6	423	28,5	160	10,8	147	9,9	172	11,6	97	6,5	4,41	1,60
25. Zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine,	371	25	367	24,7	201	13,6	183	12,3	229	15,4	132	8,9	4,04	1,67

hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.															
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem	513	34,6	376	25,4	162	10,9	126	8,5	198	13,4	108	7,3	4,37	1,66	
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	587	39,6	364	24,5	140	9,4	134	9	188	12,7	70	4,7	4,55	1,59	
													Toplam	4,36	1,27

Tablo 13’de, merak yoksunluğu alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu boyutunda “kısmen uyuyor” aralığında en yüksek eğilim “Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.” maddesinde ($\bar{x}=4,55$) görülürken, “Zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.” maddesinde ($\bar{x}=4,04$) eğilimin “çok az uyuyor” aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Merak yoksunluğu alt boyutu maddeleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek yerine hobilerle ilgilenmeyi ya da sevdikleriyle birlikte zaman geçirmeyi tercih etme konularında “çok az uyuyor” aralığında olumsuz oldukları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamada yeni bilgi ve becerilerle ilgili merak yoksunluğu içinde olduklarını kabul ettikleri de söylenebilir.

4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	673	756,32	509003,50	262927,5	,240
Erkek	810	730,10	591382,50		

p>.05

Tablo 14’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ($U=262927,5$ $p>.05$).

Öğretmenlerin, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
1.İngilizce	115	909,08	19	106,839	,000	*1-6-, 1-7, 1-9, 1-10, 1-12, 1-14, 1-15, 1-16, 1-17, 1-18.
2.Coğrafya	12	881,04				
3.Resim	15	871,13				
4.Okul öncesi	73	859,29				*3-16, 3-17.
5.Sosyal Bilgiler	115	804,29				
6.Sınıf	431	797,63				*4-1, 4-10, 4-12, 4-16, 4-17.
7.Matematik	150	754,49				
8. Tarih	13	743,92				*5-12, 5-16, 5-17.
9.Türkçe	140	714,34				
10.Fen Bilgisi	94	689,07				*6-12, 6-16, 6-17, 6-19, 6-20.
11.Edebiyat	34	665,91				
12.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	115	655,57				*7-16, 7-17, 7-20.
13.Fizik	21	620,29				*9-16, 9-17, 9-20.
14.Müzik	13	569,19				
15.Kimya	21	526,08				*10-16, 10-17.
16.Beden eğitimi	66	496,87				*12-16, 12-17.
17.Teknoloji ve Tasarım	49	467,41				
18.Biyoloji	8	449,31				
19.Arapça	3	210,50				
20.Almanca	3	119,33				

$p<.05$

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(19)}=106,839$; $p<.05$). Öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Sınıf öğretmeni ($U=21041$, $p=0.013$), Türkçe ($U=5925$, $p=0.000$), Matematik ($U=6755$, $p=0.002$), Fen Bilgisi ($U=3717$, $p=0.000$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($U=3989,5$; $p=0.000$), Beden Eğitimi ($U=1473$, $p=0.000$), Teknoloji ve Tasarım ($U=1118,5$; $p=0.000$), Biyoloji

(U=206,5; p=0.009), Müzik (U=423, p=0.010) ve Kimya (U=422, p=0.010) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Resim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Beden Eğitimi (U=293,5; p=0.014), Teknoloji ve Tasarım (U=220,5; p=0.020) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Türkçe (U=4106; p=0.019), Fen Bilgisi (U=2586,5; p=0.006), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=2973, p=0.001), Beden Eğitimi (U=1128, p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=829,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=3015,5; p=0.000), Beden Eğitimi (U=1555; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=2155,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=19858, p=0.001), Beden Eğitimi (U=8610, p=0.000), Teknoloji Tasarım (U=5926,5; p=0.000), Almanca (U=70, p=0.008) ve Arapça (U=116, p=0.014) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Beden Eğitimi (U=3015,5; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=2181,5; p=0.000) ve Almanca (U=31,5; p=0.011) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Beden eğitimi (U=3372, p=0.002), Teknoloji ve Tasarım (U=2155,5; p=0.000) ve Almanca (U=24,5; p=0.009) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Beden Eğitimi (U=2340,5; p=0.008), Teknoloji ve Tasarım (U=1597, p=0.003) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile Beden Eğitimi (U=2901,5; p=0.008), Teknoloji ve Tasarım (U=1971,5; p=0.002) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; İngilizce, Coğrafya, Resim, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Biyoloji, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi, Kimya, Müzik, Fizik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.Mesleki Kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
1-5 yıl	703	749,50	3	3,271	,352
6-10 yıl	386	760,95			
11-15 yıl	246	715,53			
16 yıl ve üstü	148	700,97			

p>.05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=3,271$; p>.05). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17.Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
1.Ön lisans	7	412,14	3	37,197	,000	*3-1, 3-2.
2.Lisans	1371	726,15				
3.Yüksek lisans	103	977,17				
4.Doktora	2	649,50				

p<.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(3)}=37,197$; p<.05). Öğretmenlerin mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ön lisans (U=156,5; p=0.012) olan öğretmenlerin; mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisans (U=46641,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu öğretmenler; ön lisans, lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.Görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
1.Okul öncesi	80	847,31	3	46,347	,000	*1-4.
2.İlkokul	446	810,62				*2-3, 2-4.
3.Ortaokul	590	751,68				*3-4.
4.Lise	367	620,09				

p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yapılan okula göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(3)}=46,347$; p<.05). Öğretmenlerin görev yapılan okulun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile lisede (U=10040,5; p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile ortaokul (U=121091,5; p=0.028) ve lisede (U=61019,5; p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile lisede (U=88983,5; p=0.000) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında eğitim kademesi (görev yapılan okul) düştükçe yaşam boyu öğrenme eğilim puanının arttığı tespit edilmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapanlara göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlara göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19.Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Lisansüstü eğitim yapma isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	623	932,92	581208,50	148947,5	,000
Hayır	860	603,69	519177,50		

p<.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı bir fark vardır ($U=148947,5$ $p<.05$). Araştırmaya katılan lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Kişisel ve mesleki gelişim isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	1063	867,92	922594,50	89381,5	,000
Hayır	420	423,31	177791,50		

$p<.05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre anlamlı bir fark vardır ($U=89381,5$ $p<.05$). Araştırmada, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.3. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Motivasyon Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	673	727,77	489786	262985	,242
Erkek	810	753,83	610600		

$p>.05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ($U=262985$ $p>.05$).

Öğretmenlerin, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22.Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1.İngilizce	115	895,66	19	132,570	,000	*1-8, 1-9, 1-10, 1-11, 1-12, 1-17, 1-19, 1-20, 1-21, 1-23.
2.Okul Öncesi	73	850,21				
3.Sınıf	431	838,89				
4.Tarih	13	826,46				
5.Matematik	150	799,84				*2-9, 2-10, 2-12, 2-15, 2-16, 2-17, 2-18.
6.Resim	15	796,80				
7.Coğrafya	12	778,38				
8.Sosyal Bilgiler	115	765,33				*3-9, 3-10, 3-12, 3-14, 3-15, 3-16, 3-17, 3-18.
9.Fen Bilgisi	94	662,10				
10.Türkçe	140	648,66				*4-17.
11.Edebiyat	34	645,41				
12.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	115	625,89				*5-9, 5-10, 5-12, 5-15, 5-16, 5-17, 5-20.
13.Müzik	13	601,65				
14.Fizik	21	582,55				*8-12, 8-15, 8-16, 8-17.
15.Teknoloji ve Tasarım	49	543,89				
16.Kimya	13	451,92				*9-17.
17.Beden Eğitimi	66	451,11				*10-17, 10-20.
18.Biyoloji	8	405,00				*12-17.
19.Arapça	3	316,17				
20.Almanca	3	72,50				

$p<.05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(19)}=132,570$; $p<.05$). Öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Türkçe ($U=5196$, $p=0.000$), Sosyal Bilgiler ($U=5366$, $p=0.013$), Fen Bilgisi ($U=3503,5$; $p=0.000$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($U=3854$, $p=0.000$), Beden Eğitimi

(U=1400, p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=1540, p=0.000), Biyoloji (U=188,5; p=0.005), Fizik (U=793,5; p=0.012), Kimya (U=352, p=0.002), Türk Dili ve Edebiyatı (U=1377,5; p=0.009) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Okul Öncesi olan öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Türkçe (U=3577; p=0.000), Fen Bilgisi (U=2410, p=0.001), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=2654, p=0.000), Beden Eğitimi (U=968, p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=1101,5; p=0.000), Biyoloji (U=140, p=0.016) ve Kimya (U=242, p=0.005) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Türkçe (U=22661, p=0.000), Fen Bilgisi (U=15289, p=0.000), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=17652,5; p=0.000), Beden Eğitimi (U=7028, p=0.000), Teknoloji Tasarım (U=6633; p=0.000), Biyoloji (U=815, p=0.010), Fizik (U=3125, p=0.016), Kimya (U=1400, p=0.002), Türk Dili ve Edebiyatı (U=5564,5; p=0.019) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tarih öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=253, p=0.020) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Türkçe (U=8108, p=0.001), Fen Bilgisi (U=5456, p=0.003), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=6198,5; p=0.000), Beden Eğitimi (U=2408,5; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=2488,5; p=0.001), Almanca (U=16, p=0.006) ve Kimya (U=526, p=0.006) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Din kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=5376,5; p=0.014), Beden Eğitimi (U=2154; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=1974,5; p=0.002) ve Kimya (U=406, p=0.007) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Fen Bilgisi olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=2089,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=3435, p=0.003) ve Almanca (U=24,5; p=0.009) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile Beden Eğitimi ($U=2726,5$; $p=0.002$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Motivasyon boyutunda araştırma bulgularına göre; İngilizce, Okul Öncesi, Sınıf, Tarih, Matematik, Resim, Coğrafya ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Biyoloji, Beden Eğitimi, Kimya, Teknoloji ve Tasarım ile Fizik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Mesleki Kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
1-5 yıl	703	749,88	3	6,251	,100
6-10 yıl	386	743,48			
11-15 yıl	246	735,68			
16 yıl ve üstü	148	663,74			

$p>.05$

Tablo 23’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=6,251$; $p>.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24. Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
1.Ön lisans	7	448,79	3	17,987	,000	*3-2.
2.Lisans	1371	732,75				
3.Yüksek lisans	103	891,92				
4.Doktora	2	388,00				

$p<.05$

Tablo 24’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(3)}=17,987$; $p<.05$). Öğretmenlerin mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup

ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile lisans (U=55422,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur. Motivasyon boyutunda, yüksek lisans mezunu öğretmenler diğerlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir.

Öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25.Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark*
1.Okul öncesi	80	849,80	3	59,724	,000	*1-3, 1-4.
2.İlkokul	446	849,22				*2-3, 2-4.
3.Ortaokul	590	714,46				*3-4.
4.Lise	367	632,47				

p<.05

Tablo 25’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yapılan okula göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(3)}=59,724$; p<.05). Öğretmenlerin görev yapılan okulun yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile ortaokul (U=18904,5; p=0.004) ve lisede (U=10345, p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile ortaokul (U=106957, p=0.000) ve lisede (U=59040, p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanları ile lisede (U=95203, p=0.002) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Motivasyon boyutunda araştırma bulguları; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiğini göstermektedir. Bunun yanında eğitim kademesi (görev yapılan okul) düştükçe yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutu puanının arttığı tespit edilmiştir. Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapanlara göre; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapanlara

göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlara göre motivasyon boyutunda daha yüksek yaşam boyu eğilim düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26.Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Lisansüstü eğitim yapma isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	623	969,68	604110,50	126045,5	,000
Hayır	860	577,06	496275,50		

p<.05

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=126045,5 p<.05). Araştırmaya katılan lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27.Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Kişisel ve mesleki gelişim isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	1063	860,27	914463	97513	,000
Hayır	420	442,67	185923		

p<.05

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=97513 p<.05). Araştırmada, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Sebat Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutuna ilişkin bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28.Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	673	746,19	502187,50	269743,5	,730
Erkek	810	738,52	598198,50		

p>.05

Tablo 28’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur (U=269743,5 p>.05).

Öğretmenlerin, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutuna ilişkin bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29.Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark*
1.İngilizce	115	955,88	19	147,437	,000	*1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-8, 1-9, 1-10, 1-12, 1-13, 1-14, 1-15, 1-17, 1-18, 1-19.
2.Okul Öncesi	73	825,61				
3.Sınıf	431	819,81				
4.Türkçe	140	753,05				
5.Sosyal Bilgiler	115	795,16				
6.Resim	15	784,40				*2-12, 2-13, 2-14, 2-15, 2-17, 2-18, 2-19.
7.Coğrafya	12	752,67				
8.Fen Bilgisi	94	733,85				
9.Matematik	150	719,01				*3-8, 3-12, 3-13, 3-14, 3-15, 3-17, 3-18, 3-19, 3-20.
10.Edebiyat	34	664,91				
11.Tarih	13	651,35				
12.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	115	639,20				*4-7, 4-18, 4-19, 4-20.
13.Fizik	21	545,74				
14.Kimya	13	502,19				*5-12, 5-13, 5-15, 5-17, 5-18, 5-19.
15.Müzik	13	483,81				
16.Arapça	3	449,17				
17.Teknoloji ve Tasarım	49	433,42				*8-9, 8-10.
18.Beden Eğitimi	66	416,27				*9-17, 9-18, 9-19, 9-20.
19.Biyoloji	8	388,00				
20.Almanca	3	110,00				*12-17, 12-18.

p<.05

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(19)}=147,437$; $p<.05$). Öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Okul Öncesi ($U=3373$, $p=0.022$), Sınıf Öğretmeni ($U=20147$, $p=0.002$), Türkçe ($U=5894$, $p=0.000$), Matematik ($U=5637,5$; $p=0.000$), Sosyal Bilgiler ($U=5134,5$; $p=0.003$), Fen Bilgisi ($U=3730$, $p=0.000$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($U=3610$, $p=0.000$), Beden Eğitimi ($U=1052$, $p=0.000$), Teknoloji ve Tasarım ($U=960,5$; $p=0.000$), Biyoloji ($U=148,5$; $p=0.001$), Fizik ($U=618$, $p=0.000$), Müzik ($U=278$, $p=0.000$), Kimya ($U=345,5$; $p=0.001$), Türk Dili ve Edebiyatı ($U=1328,5$; $p=0.004$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Okul Öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($U=3024$, $p=0.001$), Beden Eğitimi ($U=994,5$; $p=0.000$), Teknoloji ve Tasarım ($U=864,5$; $p=0.000$), Biyoloji ($U=134,5$; $p=0.012$), Fizik ($U=494$, $p=0.013$), Müzik ($U=240,5$; $p=0.005$) ve Kimya ($U=277$, $p=0.017$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Matematik ($U=27589$, $p=0.007$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($U=18455,5$; $p=0.000$), Beden Eğitimi ($U=6546$, $p=0.000$), Teknoloji Tasarım ($U=5274$, $p=0.000$), Almanca ($U=60,5$; $p=0.007$), Biyoloji ($U=754$, $p=0.006$), Fizik ($U=2933,5$; $p=0.006$), Müzik ($U=1541,5$; $p=0.006$) ve Kimya ($U=1679$, $p=0.014$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Beden Eğitimi ($U=2569,5$; $p=0.000$), Teknoloji ve Tasarım ($U=1977,5$; $p=0.000$), Almanca ($U=25$, $p=0.009$) ve Biyoloji ($U=281$, $p=0.017$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($U=5126,5$; $p=0.003$), Beden Eğitimi ($U=1791$; $p=0.000$), Teknoloji ve Tasarım ($U=1427$, $p=0.000$), Biyoloji ($U=209$, $p=0.010$), Fizik ($U=811,5$; $p=0.017$) ve Müzik ($U=433,5$; $p=0.013$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=1660,5; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=1315,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=2691,5; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=2127,5; p=0.000), Almanca (U=23,5; p=0.008) ve Biyoloji (U=288, p=0.013) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=2418, p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=1841, p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sebat boyutunda araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; İngilizce, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Resim, Türkçe ve Coğrafya öğretmenleri diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Biyoloji, Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Arapça ve Müzik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutuna ilişkin bulgular Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Mesleki Kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark*
1.1-5 yıl	703	775,95	3	15,048	,002	*1-4.
2.6-10 yıl	386	742,16				*2-4.
3.11-15 yıl	246	708,44				
4.16 yıl ve üstü	148	636,12				

p<.05

Tablo 30'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(3)}=15,048$; p<.05). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile 16 yıl ve üstü (U=42288, p=0.000) olan öğretmenlerle; mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile 16 yıl

ve üstü ($U=24157$, $p=0.006$) olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sebat boyutunda mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğerlerine göre daha düşük; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin mesleki kıdeme göre sadece sebat boyutunda anlamlı çıkması; mesleğe yeni başlayan ve mesleki kıdemi beş yıldan düşük olan öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri öğrenmek için bireysel olarak daha fazla çaba harcadıkları; bu öğretmenlerin yeni olanı öğrenme sürecinde program/iş yoğunluğu, maddi harcamalar ve zaman ayırma engellerini aşmada daha azimli oldukları söylenebilir. Mesleki kıdem arttıkça bu çaba ve azmin derecesinin düştüğü de iddia edilebilir.

Öğretmenlerin, mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutuna ilişkin bulgular Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31.Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
1.Ön lisans	7	705,36	3	24,503	,000	*3-2.
2.Lisans	1371	728,98				
3.Yüksek lisans	103	928,80				
4.Doktora	2	178,00				

$p<.05$

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(3)}=24,503$; $p<.05$). Öğretmenlerin mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile lisans ($U=51585,5$; $p=0.000$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sebat boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler diğerlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir.

Öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutuna ilişkin bulgular Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32.Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark*
1.Okul öncesi	80	815,49	3	47,310	,000	*1-4.
2.İlkokul	446	825,96				*2-3, 2-4.
3.Ortaokul	590	741,60				*3-4.
4.Lise	367	624,59				

p<.05

Tablo 32’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yapılan okula göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{(3)}=47,310$; p<.05). Öğretmenlerin görev yapılan okulun yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile lisede (U=10825,5; p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile ortaokul (U=116186,5; p=0.001) ve lisede (U=60122,5; p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu puanları ile lisede (U=90750,5; p=0.000) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sebat boyutunda araştırma bulguları; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ise diğerlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiğini göstermektedir. Bunun yanında eğitim kademesi (görev yapılan okul) düştükçe sebat boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilim puanının arttığı tespit edilmiştir. Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapanlara göre; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapanlara göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlara göre sebat boyutunda daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutuna ilişkin bulgular Tablo 33’de gösterilmiştir.

Tablo 33. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Lisansüstü eğitim yapma isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	623	949,12	591301,50	138854,5	,000

Hayır	860	591,96	509084,50
-------	-----	--------	-----------

p<.05

Tablo 33'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=138854,5 p<.05). Araştırmaya katılan lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutuna ilişkin bulgular Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Kişisel ve mesleki gelişim isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	1063	870,63	925483	86493	,000
Hayır	420	416,44	174903		

p<.05

Tablo 34'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=86493 p<.05). Araştırmada, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.5. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 35'de gösterilmiştir.

Tablo 35. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	673	740,57	601982,50	271602,5	,906
Erkek	810	743,19	498403,50		

p>.05

Tablo 35’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur (U=271602,5 p>.05).

Öğretmenlerin, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36.Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*
1.Coğrafya	12	985,58	19	62,759	,000	*1-14, 1-18.
2.Resim	15	953,17				
3.İngilizce	115	861,13				*2-14, 2-18.
4.Sosyal Bilgiler	115	823,25				
5.Sınıf	431	790,05				*3-8, 3-9, 3-10,
6.Tarih	13	766,31				3-12, 3-14, 3-15,
7.Okul Öncesi	73	754,58				3-18.
8.Matematik	150	721,32				
9.Fen Bilgisi	94	703,19				*4-12, 4-14, 4-18.
10.Türkçe	140	702,11				
11.Fizik	21	690,07				*5-12, 5-14, 5-18.
12.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	115	661,53				*7-18.
13.Müzik	13	657,35				
14.Beden Eğitimi	66	643,39				*8-18.
15.Edebiyat	34	631,79				*10-18.
16.Biyoloji	8	593,38				*12-18.
17.Kimya	13	583,88				
18.Teknoloji ve Tasarım	49	518,18				
19.Almanca	3	248,83				
20.Arapça	3	290,67				

p<.05

Tablo 36’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{(19)}=62,759$; p<.05). Öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Coğrafya öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=219, p=0.014), Teknoloji ve Tasarım (U=142,5; p=0.006) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Resim öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=287,5; p=0.011), Teknoloji ve Tasarım (U=179,5; p=0.003) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Türkçe (U=6078, p=0.001), Matematik (U=6896,5; p=0.005), Fen Bilgisi (U=4306,5; p=0.011), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=4673, p=0.000), Beden Eğitimi (U=2715, p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=1386, p=0.000), Türk Dili ve Edebiyatı (U=1347,5; p=0.006) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=5112 p=0.003), Beden Eğitimi (U=2929; p=0.011), Teknoloji ve Tasarım (U=1718, p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=20375, p=0.003), Beden Eğitimi (U=11479, p=0.011), Teknoloji Tasarım (U=6793, p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=1123,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=2541,5; p=0.001) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=2507,5; p=0.005) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=2129,5; p=0.013) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu araştırma bulgularına göre; Coğrafya, Resim, İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Teknoloji ve Tasarım, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Beden Eğitimi öğretmenlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37.Mesleki Kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
1-5 yıl	703	733,72	3	7,038	,071
6-10 yıl	386	787,38			
11-15 yıl	246	700,26			
16 yıl ve üstü	148	732,37			

p>.05

Tablo 37’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2_{(3)}=7,038$; p>.05). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38.Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark*
1.Ön lisans	7	369,29	3	36,236	,000	*3-1, 3-2.
2.Lisans	1371	727,26				
3.Yüksek lisans	103	950,92				
4.Doktora	2	1394,50				

p<.05

Tablo 38’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{(3)}=36,236$; p<.05). Öğretmenlerin mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile ön lisans (U=143,5; p=0.007) olan öğretmenlerin; mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile lisans

($U=49229$, $p=0.000$) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler diğerlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir.

Öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39.Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark*
1.Okul öncesi	80	758,61	3	24,592	,000	*2-4.
2.İlkokul	446	805,07				*3-4.
3.Ortaokul	590	745,31				
4.Lise	367	656,41				

$p<.05$

Tablo 39’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yapılan okula göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{(3)}=24,592$; $p<.05$). Öğretmenlerin görev yapılan okulun yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile lisede ($U=65878,5$; $p=0.000$) görev yapan öğretmenlerin; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları ile lisede ($U=95138$, $p=0.002$) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu araştırma bulguları; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük; ilkokul öğretmenlerinin ise diğerlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40.Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Lisansüstü eğitim yapma isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	623	875,49	545430,50	184725,5	,000
Hayır	860	645,30	554955,50		

p<.05

Tablo 40’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=184725,5 p<.05). Araştırmaya katılan lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin bulgular Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Kişisel ve mesleki gelişim isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	1063	844,93	898159	113817	,000
Hayır	420	481,49	202227		

p<.05

Tablo 41’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=113817 p<.05). Araştırmada, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.6. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Merak Yoksunluğu Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutuna ilişkin bulgular Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42.Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	673	764,69	514634	257297	,063
Erkek	810	723,15	585752		

p>.05

Tablo 42’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur (U=2572297 p>.05).

Öğretmenlerin, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutuna ilişkin bulgular Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43.Branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark*
1.Okul Öncesi	73	895,06	19	80,257	,000	*1-7, 1-8, 1-9, 1-10, 1-12,1-13, 1-14, 1-16, 1-17, 1-18.
2.İngilizce	115	870,93				
3.Resim	15	784,93				
4.Coğrafya	12	783,21				
5.Sosyal Bilgiler	115	779,80				
6.Sınıf	431	775,99				*2-8, 2-9, 2-10, 2-13, 2-14, 2-18, 2-16, 2-17.
7.Matematik	150	749,38				
8.Türkçe	140	735,77				* 3-18.
9.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	115	734,04				*5-13, 5-18.
10.Fen Bilgisi	94	718,87				
11.Tarih	13	660,04				*6-13, 6-17,6-18, 6-19, 6-20.
12.Edebiyat	34	658,81				*7-13, 7-18, 7-20.
12.Beden Eğitimi	66	574,47				*8-18.
14Fizik	21	571,52				
15.Biyoloji	8	552,44				*9-18.
16.Müzik	13	514,46				
17.Kimya	13	500,12				
18.Teknoloji ve Tasarım	49	461,99				
19.Arapça	3	180,17				
20.Almanca	3	165,83				

p<.05

Tablo 43’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(19)}=80,257$; p<.05). Öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan

kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Türkçe (U=4052; p=0.013), Matematik (U=4363, p=0.014), Fen Bilgisi (U=2640, p=0.011), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=3320, p=0.016), Beden Eğitimi (U=1352,5; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=735, p=0.000), Fizik (U=456,5; p=0.005), Müzik (U=242, p=0.005), Kimya (U=237,5; p=0.004), Türk Dili ve Edebiyatı (U=890, p=0.019) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Türkçe (U=6487, p=0.008), Fen Bilgisi (U=4343,5; p=0.014), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=5388,5; p=0.015), Beden Eğitimi (U=2129, p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=1091, p=0.000), Fizik (U=751, p=0.006), Müzik (U=379, p=0.004) ve Kimya (U=406, p=0.007) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Resim olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=221, p=0.020) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=2664,5; p=0.001), Teknoloji ve Tasarım (U=1535; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Beden Eğitimi (U=10271,5; p=0.000), Teknoloji ve Tasarım (U=5965 p=0.000), Almanca (U=112, p=0.013), Arapça (U=116, p=0.014) ve Kimya (U=1745, p=0.20) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Beden eğitimi (U=3747,5; p=0.004), Teknoloji ve Tasarım (U=2246 p=0.000) ve Almanca (U=49,5; p=0.021) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=2127, p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=1793,5; p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile Teknoloji ve Tasarım (U=1552, p=0.001) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Merak yoksunluğu boyutu araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; Okul Öncesi, İngilizce, Resim, Coğrafya, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Teknoloji ve Tasarım, Kimya, Müzik, Biyoloji, Fizik ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu n boyutuna ilişkin bulgular Tablo 44’de gösterilmiştir.

Tablo 44.Mesleki Kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
1-5 yıl	703	743,00	3	1,247	,742
6-10 yıl	386	757,84			
11-15 yıl	246	720,26			
16 yıl ve üstü	148	732,10			

p>.05

Tablo 44’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=1,247$; p>.05). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutuna ilişkin bulgular Tablo 45’de gösterilmiştir.

Tablo 45.Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu n boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P	Anlamlı Fark*
1.Ön lisans	7	361,79	3	31,107	,000	*3-1, 3-2.
2.Lisans	1371	728,50				
3.Yüksek lisans	103	938,14				
4.Doktora	2	1227,50				

p<.05

Tablo 45’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($X^2_{(3)}=31,107$; p<.05). Öğretmenlerin mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup

ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile ön lisans (U=151;p=0.010) olan öğretmenlerin; mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile lisans (U=50574, p=0.000) olan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur. Merak yoksunluğu boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler diğerlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir.

Öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutuna ilişkin bulgular Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46.Görev yapılan okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark*
1.Okul öncesi	80	875,56	3	45,180	,000	*1-4.
2.İlkokul	446	786,57				*2-4.
3.Ortaokul	590	766,98				*3-4.
4.Lise	367	618,57				

p<.05

Tablo 46'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yapılan okula göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{(3)}=45,180$; p<.05). Öğretmenlerin görev yapılan okulun yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile lisede (U=9563,5; p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile lisede (U=63213, p=0.000) görev yapan öğretmenlerin; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutu puanları ile lisede (U=86710, p=0.000) görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı fark bulunmuştur. Merak yoksunluğu boyutunda araştırma bulguları; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük; okul öncesi öğretmenlerinin ise diğerlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutuna ilişkin bulgular Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47.Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Lisansüstü eğitim yapma isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	623	873,66	544292,50	185863,5	,000
Hayır	860	646,62	556093,50		

p<.05

Tablo 47’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=185863,5 p<.05). Araştırmaya katılan lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutuna ilişkin bulgular Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48.Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları.

Kişisel ve mesleki gelişim isteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	1063	859,29	913420,50	98555,5	,000
Hayır	420	445,16	186965,50		

p<.05

Tablo 48’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu boyutunda kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre anlamlı bir fark vardır (U=98555,5 p<.05). Araştırmada, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin sıra ortalaması, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak istemeyen öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu farkın kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyine ve demografik değişkenlere göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgularla ilgili tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye, bununla ilgili faaliyetlere katılmaya, kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirmeye istekli oldukları, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir boyutu olan motivasyonun ve bunun belirleyicisi olan meraklılığın öğretmenlerde yeterince bulunduğu, sebatın önemli bileşenleri olan azim, inanç, fedakârlık, çaba vb. niteliklerin öğretmenlerde olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının ortalamaları da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında olduğunu göstermektedir. Sebat alt boyutu sonuçları öğretmenlerin bireysel çabalarının yüksek olduğunu ancak program/iş yoğunluğu, maddi harcamalar ve zaman ayırma gibi engellerle karşılaşıldığında yeni öğrenmelere olan bu istek ve çabanın azaldığını göstermektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamada yeni bilgi ve becerilerle ilgili merak yoksunluğu içinde olduklarını kabul ettikleri söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ise öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede ve öz değerlendirmeyi yapmada eksik oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” aralığında bulunduğu bu çalışmayı Erdoğan (2014), Özçiftçi (2014), Kılıç ve Tuncel (2014), Poyraz (2014), Ayra ve Kösterelioğlu (2015), Yaman ve Yazar (2015), tarafından yapılan araştırma sonuçları desteklemektedir. Bunun yanında Demiralay (2008), Gencel (2013), Oral ve Yazar (2013) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Karakuş (2013) ise meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konokman ve Yelken (2014), öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olduğunu; Doğan ve Kavtelek (2015) ise yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaların aksine; Atik Kara ve Kürüm (2007) yaptıkları araştırmada, yaşam boyu öğrenme kavramının anlamı ve kapsamıyla ilgili sınıf öğretmeni adaylarının yanılgılara düştüklerini tespit etmişlerdir. Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde çıktığı, ancak yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarında ve yeterliklerde, öğretmen ve öğretmen adaylarının eksikliklerinin olduğu görülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, görev yapılan okula, lisansüstü eğitim yapma isteğine, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılmıştır.

5.1.2.1. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırmada cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun birçok araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir (Oral ve Yazar, 2013; Arcagök ve Şahin, 2014; Konakman ve Yelken, 2014; Doğan ve Kavtelek, 2015; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2015). Bu araştırmaların aksine; Demiralay (2008), Diker Coşkun (2009), Gencel (2013), Erdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre

anlamli fark cikmiftir. Diker Coşkun (2009) yaşam boyu oğrenme eğilimlerinde anlamli farklılığın erkeklerin lehine olduğunu; Demiralay (2008), Gencel (2013) ve Erdoğan (2014) ise kadınların yaşam boyu oğrenme yeterliklerinin daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda kadınların erkeklere göre yaşam boyu oğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, yeni bilgi ve becerileri oğrenmeye daha istekli oldukları, yeniliklere daha açık oldukları, daha fazla çaba gösterdikleri, motivasyonlarının oğrenme sürecinde daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.2.2. Branşa Göre Yaşam Boyu Oğrenme Eğilimleri

Araştırmada, oğretmenlerin branşına göre yaşam boyu oğrenme eğilimlerinde anlamli bir fark bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre; İngilizce, Coğrafya, Resim, Okul ncesi ve Sosyal Bilgiler oğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Biyoloji, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi, Kimya, Müzik, Fizik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmenlerinin sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguyu Tunca, şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmalar desteklemektedir. Tunca, şahin ve Aydın (2015), sosyal bilgiler oğretmenliği ve fen bilgisi oğretmenliği programlarında oğrenim gören oğretmen adaylarının ortalamalarının sınıf oğretmenliğindekilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın aksine; Karakuş (2013), Oral ve Yazar (2013), Arcagök ve şahin (2014), Erdoğan (2014), Kılıç ve Tuncel (2014), zifti (2014) yaptıkları çalışmalarda yaşam boyu oğrenmede branş ve bölümler arasında anlamli bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda; İngilizce, Coğrafya, Resim, Okul ncesi ve Sosyal Bilgiler oğretmenlerinin yaşam boyu oğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, bu branştaki oğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri oğrenmeye daha istekli ve açık oldukları, kişisel ve mesleki gelişimleri için daha fazla çaba göstermeye eğilimli oldukları söylenebilir.

5.1.2.3. Mesleki Kıdeme Göre Yaşam Boyu Oğrenme Eğilimleri

Araştırmada, mesleki kıdeme göre yaşam boyu oğrenme eğilimlerinde anlamli bir fark cikmamıştır. Oğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu oğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı bulgusu ile zifti (2014), Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlıdır. Ancak mesleki kıdeme göre, yaşam boyu oğrenme leğinin genelinde farklılık cikmasa da alt boyutlarda özellikle sebat boyutunda farkın olduğu görülmektedir.

5.1.2.4. Mezuniyet Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırmada mezuniyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenler; ön lisans, lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir. Arcagök ve Şahin'in (2014) yaptığı araştırma sonucunda da mezuniyet durumunun yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılması ile bu araştırma sonuçları tutarlıdır. Bu çalışmaların aksine Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları yükseköğretim kurumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, yüksek lisans eğitiminin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttıran önemli bir faktör olduğu iddia edilebilir.

5.1.2.5. Görev Yapılan Okula Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırmada görev yapılan okula göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları; lisede görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi, ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiğini göstermektedir. Bunun yanında eğitim kademesi (görev yapılan okul) düştükçe yaşam boyu öğrenme eğilim puanının arttığı tespit edilmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapanlara göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlara göre daha yüksek yaşam boyu eğilim düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

5.1.2.6. Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırmada lisansüstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile Diker Coşkun (2009) ve Erdoğan (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlı olup lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek ve tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yaşam boyu eğilim düzeyinin yüksek olması gibi lisansüstü eğitim yapmak

isteyen öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek çıkması lisansüstü eğitimin yaşam boyu öğrenme üzerinde önemli ve etkili bir faktör olduğu iddiasını ortaya çıkarmaktadır.

5.1.2.7. Kişisel ve Mesleki Gelişim ile İlgili Kurs, Seminer, Sempozyum Gibi Çalışmalara Katılma İsteğine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırmada kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile Atacanlı (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlıdır. Her iki araştırma sonucundan yola çıkılarak kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili çalışmalara katılma isteğinin, yaşam boyu öğrenme düzeyini arttırdığı ya da yaşam boyu öğrenme düzeyi yüksek olanların bu tür çalışmalara katılmaya daha istekli oldukları, bu çalışmaların yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

5.1.3. Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon alt boyutunda cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna, görev yapılan okula, lisansüstü eğitim yapma isteğine, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın motivasyon boyutundaki bulgular ile yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri bulguları büyük ölçüde benzer ve tutarlıdır. Motivasyon boyutunda sadece branşa göre anlamlılık değişmiştir. Buna göre; İngilizce, Okul Öncesi, Sınıf, Tarih, Matematik, Resim, Coğrafya ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Biyoloji, Beden Eğitimi, Kimya, Teknoloji ve Tasarım ile Fizik öğretmenlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür.

5.1.4. Sebat Boyutunda Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat alt boyutunda cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna, görev yapılan okula, lisansüstü eğitim

yapma isteğine, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın sebat boyutundaki bulgular ile yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri bulguları büyük ölçüde benzer ve tutarlıdır. Sebat boyutunda branşa ve mesleki kıdeme göre sonuçlarda farklılıklar vardır. Nitekim, sebat boyutunda branşa ve mesleki kıdeme göre anlamlılık değişmiştir. Buna göre; İngilizce, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Resim, Türkçe, ve Coğrafya öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Biyoloji, Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Arapça ve Müzik öğretmenlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Sebat boyutunda mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha düşük sıra ortalamasına sahip olduğu; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin diğerlerine göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulgusunu destekleyen araştırmalar vardır. Arcagök ve Şahin (2014), Kılıç ve Tuncel (2014), Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçları yaşam boyu öğrenme üzerinde mesleki kıdemin etkili olduğunu, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin mesleki kıdeme göre sadece sebat boyutunda anlamlı çıkması; mesleğe yeni başlayan ve mesleki kıdemi beş yıldan düşük olan öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri öğrenmek için bireysel olarak daha fazla çaba harcadıkları; bu öğretmenlerin yeni olanı öğrenme sürecinde program/iş yoğunluğu, maddi harcamalar ve zaman ayırma engellerini aşmada daha azimli oldukları söylenebilir. Mesleki kıdem arttıkça bu çaba ve azmin derecesinin düştüğü de iddia edilebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçları incelendiğinde, mesleki kıdemin yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

5.1.5. Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Boyutunda Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna, görev yapılan okula, lisansüstü eğitim yapma isteğine, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutundaki bulgular ile yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri bulguları büyük ölçüde benzer ve tutarlıdır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda sadece branşa göre anlamlılık değişmiştir.

Buna göre; Coğrafya, Resim, İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Teknoloji ve Tasarım, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Beden Eğitimi öğretmenlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

5.1.6. Merak Yoksunluğu Boyutunda Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu alt boyutunda cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna, görev yapılan okula, lisansüstü eğitim yapma isteğine, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın merak yoksunluğu boyutundaki bulgular ile yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri bulguları büyük ölçüde benzer ve tutarlıdır. Merak yoksunluğu boyutunda sadece branşa göre anlamlılık değişmiştir. Buna göre; Okul Öncesi, İngilizce, Resim, Coğrafya, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Teknoloji ve Tasarım, Kimya, Müzik, Biyoloji, Fizik ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin tüm diğer branşlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artıracak uygulamalara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmuştur.

1. Yaşam boyu öğrenme daha küçük yaşlardan itibaren teşvik edilmeli, bu amaçla eğitim programlarına konulmalıdır.
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici hizmetiçi eğitimler yapılmalıdır. Bu eğitimlerin sürdürülebilir olmasına dikkat edilmelidir.
3. Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
4. Eğitim fakültelerinin programlarına yaşam boyu öğrenme ve becerilerine yönelik dersler eklenmeli ve fakültelerde buna yönelik etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

5. Farklı branşlarda olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini alt boyutlara göre belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

6. Türkiye ile diğer Avrupa ülkelerindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılabilir, buna yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

7. Farklı eğitim kademeleri ve farklı branşlardaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki farklılıkların nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm] web adresinden 11 Ekim 2015 tarihinde indirildi.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. [https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0ahUKEwif8YaHp7PKAhXMbRQKHchkBhYQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fietc2008.home.anadolu.edu.tr%2Fietc2008%2F1b.doc&usg=AFQjCNFNodrPut9lcLZlnO19W17Lr7atA&sig2=2q_nPeg9VL7pLQUdgdBLAA&bvm=bv.112064104,d.bGg] web adresinden 26 Temmuz 2015 tarihinde indirildi.
- 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.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Ata, N. (2006). *Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atacanlı, M.F. (2007). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (LPA)ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik Kara, D., ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 5-7 Eylül 2007. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf] web adresinden 12 Haziran 2015 tarihinde indirildi.
- Avrupa Komisyonu. (2015). *What is LifeLong Learning?* [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html] web adresinden 17 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bağcı E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 139-173.

- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Brahmi, A. F. (2007). *Medical student's perceptions of lifelong learning at Indiana University school of medicine*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, USA.
- Burns, G.E. (2001). *Toward a redefinition of formal and informal learning: Education and the Aboriginal People*. NALL Working Paper #28-2001., [http://www.nall.ca/res/28towardaredef.htm] web adresinden 29 Aralık 2015 tarihinde indirildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Candy, P.C., (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education. national board of employment, education and training*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Chien, M. (1996). *Power and knowledge in education: A critical exploration of life long learning*. Unpublished Doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Cresson C. J. ve G. J. Dean. (2000). Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98. [www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2000/] web adresinden 29 Aralık 2015 tarihinde indirildi.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2). [http://www.tsadergisi.org/tsadergi/arsiv/agustos2007/02.pdf] web adresinden 23 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2 (1), 14-30.
- Delors, J. (1996). *Education: The necessary utopia*. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELOR2_E.PDF] web adresinden 22 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirel M. (2011). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'deki ilköğretim programlarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 87-105.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th. International Educational Technology Conference (IETC)*.6-8 Mayıs 2009. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Derrick, M. G. (2001). *Creating environments conducive for lifelong learning*. [[http://www.pgme.utoronto.ca/Assets/PGME+Digital+Assets/pd+\\$!26+faculty+re sources/ref4.pdf](http://www.pgme.utoronto.ca/Assets/PGME+Digital+Assets/pd+$!26+faculty+re sources/ref4.pdf)] web adresinden 28 Aralık 2015 tarihinde indirildi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu*. [www.kalkinma.gov.tr/DocObjects/Download/3206/oik584.pdf] web adresinden 19 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S., Kavtelek, C.(2015).Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 34-42.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. New York: Syracuse University.
- Duman, A. (2008). *İnternet, öğrenme ve eğitim üzerine bir deneme*. [<http://www.dergimiz.biz/internet-ogrenme-ve-egitim-uzerine-bir-deneme.htm>] web adresinden 23 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Erdoğan, D.G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 170, s.237-252.

- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hojat, M; Nasca, T.J.; Erdmann, J.B.; Frisby, A.J.; Veloski, J.J.; Gonnella, J.S. (2003). *Development of an instrument to measure lifelong learning among physicians. Health Policy Newsletter*. 16(4): Article 4. [http://jdc.jefferson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1339&context=hpn] web adresinden 23 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- HÖP. (2006). *Hayatboyu öğrenme programı başvuru kılavuzu*. [http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme/basvuru_kilavuzu_idari_mali_kurallar1.pdf?sfvrsn=0] web adresinden 22 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2002). Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 44-55.
- Kahraman, B. (2012). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, H., ve Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4 (4), 26-37.
- Knapper, C. ve Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*, London. Kogan Page.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. H. ve Yılmaz, E. (2009). Türkiye’de yetişkin ve yaşam boyu eğitimine yönelik lisans programı önerisi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009.Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Konokman, G. Y., ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 267-281.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-89.

- Lau, J. (2006). Guidelines on information literacy for lifelong learning. The Hague: International Federation of Library Associations and Institutions.
- Lavender, M. (2005). *Comparison of academic motivation of academically prepared and academically unprepared community college*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Department of Educational Leadership and Policy Studies. Florida State University. USA.
- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., Simpson, T., Joshi, S. (2001). Assessing readiness for lifelong learning. Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. [<http://openedpractices.org/files/Engineering%20and%20LLL%20at%20Penn>] web adresinden 29 Aralık 2015 tarihinde indirildi.
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers' perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*. 12 (2) 235,245.
- Maehr, M. L. ve Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371– 408.
- MEB, (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>] web adresinden 29 Aralık 2015 tarihinde indirildi.
- Mitkovska, S. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.
- OECD, (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: Head of Publications Service.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2013). International perspectives on new aspects of learning in teacher education. *IPALTE 2013*. 2-4 Ekim 2013. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri: AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özden Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parkinson, A. (1999). Developing the attribute of lifelong learning. *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. 10-13 Kasım 1999. San Juan, Puerto Rico.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 251-253.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı*. [http://eprints.rclis.org/12661/] web adresinden 10 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Rubenson, K. (1997). *Adult education and training: the poor cousin. An analysis of Review of National Policies for Education*, MIMEO. Paris: OECD.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167. [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm] web adresinden 10 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara. Gazi Kitabevi.
- Simmermon, W. (2009). *A study of a two-year college and how it fosters lifelong learning and empowerment*. (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.) [http://search.proquest.com/docview/250941433] web adresinden 22 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Smith, A. (2002). *The EU Memorandum on Lifelong Learning”, Integrating Lifelong Learning Perspectives*, UNESCO Institute for Education, Philippines, 47.
- Şimşek, S. (2008). *Bilgi ekonomisine can vermek: Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin başlamasından sonra Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin kavramsallaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK. (2015). *Merak nedir?*[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts] web adresinden 29 Aralık 2015 tarihinde indirildi.
- Tezcan, M. (1996). Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu. *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*. 23-26 Ekim 1996. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.
- Tomul, E. (2002). Küreselleşme ve Eğitim Eşitsizlikleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (22). [http://www.ejer.com.tr/index.php?git=22&kategori=37&makale=188] web adresinden 10 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Tortop, Ö.(2010). *Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlilik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın,Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), 87-98.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3 (2), 17-23.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). yaşam boyu öğrenme yeterlilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 61-64.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Cihad AYZAZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Mardin /1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Programı

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel :

Faaliyet/Yayımlar :

Aldığı Ödüller

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs :

Belgeleri

Çalıştığı Kurumlar : Nusaybin Kaymakam Bülent Pekdemir

İlkokulu (2010-2014)

Nusaybin Edip Mungan İlkokulu (2014-...)

İletişim

E-Posta Adresi : cihatt_ayaz_77@outlook.com

Tarih : ... /... /2016

EKLER

EK-1: Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39896782-300-E.4458791
Konu: Araştırma Önerisi

28.04.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13.04.205 tarih ve 172 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Cihat AYAZ'** ın yaşam boyu öğrenmede öğretmen eğiliminin bazı değişiklikler açısından incelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasını İlimiz Artuklu İlçesine bağlı **İlkokul, Ortaokul ve Lise öğretmenlerine Cuma günleri 13.00-17.00 saatleri arasında** eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde araştırma tezini uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ŞİŞMAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

O L U R
<..>
Tolga Kamil ERSÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0e24-e7d7-31be-939b-d955 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: Kişisel Bilgi Formu

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı;

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin sizlerin değerli fikirlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olması sizlerin formu eksiksiz doldurmanıza bağlıdır. Lütfen maddeleri dikkatle okuyunuz ve her bir maddeyle ilgili ifadelerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz ya da yazınız. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Cihad AYZAZ

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İBÖLÜM: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyet (İşaretleyiniz *)

Kadın	<input type="checkbox"/>	Erkek	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	-------	--------------------------

2. Branş (İşaretleyiniz *)

Okul öncesi	<input type="checkbox"/>	Fen bilgisi	<input type="checkbox"/>
Sınıf öğretmenliği	<input type="checkbox"/>	İngilizce	<input type="checkbox"/>
Türkçe	<input type="checkbox"/>	Din kültürü ve A. B.	<input type="checkbox"/>
Matematik	<input type="checkbox"/>	Beden eğitimi	<input type="checkbox"/>
Sosyal bilgiler	<input type="checkbox"/>	Teknoloji ve tasarım	<input type="checkbox"/>
Diğer (Lütfen yazınız.).....			

3. Mesleki kıdem (İşaretleyiniz*)

1- 5 yıl	<input type="checkbox"/>	11-15 yıl	<input type="checkbox"/>
6-10 yıl	<input type="checkbox"/>	16 yıl ve üstü	<input type="checkbox"/>

4. Mezuniyet durumu (İşaretleyiniz*)

Ön lisans	<input type="checkbox"/>	Yüksek lisans	<input type="checkbox"/>
Lisans	<input type="checkbox"/>	Doktora	<input type="checkbox"/>

5. Okulunuz (İşaretleyiniz *)

Okul öncesi	<input type="checkbox"/>	Ortaokul	<input type="checkbox"/>
İlkokul	<input type="checkbox"/>	Lise	<input type="checkbox"/>
Diğer (Lütfen yazınız.).....			
Okulunuzun adı:.....			

6. Lisansüstü eğitim yapmayı istiyor musunuz?

Evet	<input type="checkbox"/>	Hayır	<input type="checkbox"/>	(Lütfen nedenini kısaca yazınız.).....
.....				
.....				

7. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak istiyor musunuz?

Evet	<input type="checkbox"/>	Hayır	<input type="checkbox"/>	(Lütfen nedenini kısaca yazınız.).....
.....				
.....				

EK-3: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Sıra No	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu işaretleyiniz.	Çok uyuyor	Kısmen uyuyor	Çok az uyuyor	Çok az uymuyor	Kısmen uymuyor	Hiç uymuyor
1	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2	Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmaktır.						
4	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha istekliyim.						
7	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsat yaratırım.						
9	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırırım.						
10	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16	Zorunlu hâller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını kullanmam.						
17	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19	Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (seminer vs. varsa) eksikliklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25	Zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem						
27	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-4: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

