

T.C.  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ**  
**YAŞAM BOYU ÖĞRENME**  
**EĞİLİMLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER**  
**AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Erzincan İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Nuriye Seda SATIROĞLU

Danışman

Doktor Öğretim Üyesi Hüseyin BULUT

Erzincan 2019

## TEZ BİLDİRİMİ

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzincan İli Örneği)” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. **11/07/2019**



Nuriye Seda SATIROĞLU

## TEZ KABUL TUTANAĞI

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nuriye Seda SATIROĞLU'na ait Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzincan İli Örneği) adlı çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalının Sınıf Eğitimi Bilim Dalında **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT



Jüri : Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ



Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan KURU



**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME  
EĞİLİMLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**(Erzincan İli Örneği)**

**Nuriye Seda SATIROĞLU**

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim  
Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2019**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin BULUT**

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen 240 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖ-EÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi betimsel istatistikler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde; ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın “motivasyon” alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise “merak yoksunluğu” boyutuna ait olduğu görül-

mektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, lisans üstü eğitim görme isteği, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumu ve kitap okuma sıklığı yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılık oluştururken; mezun olunan lise, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile ekonomik durumu, ailenin ikamet ettiği yer, yabancı dil seviyesi ve kulüp faaliyetlerine katılma durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam boyu öğrenme, sınıf öğretmeni adayları



**THE ANALYSIS OF LIFE LONG LEARNING TENDENCIES OF  
CLASSROOM TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF DIFFERENT  
VARIABLES**

**Nuriye Seda SATIROĞLU**

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Basic  
Education Department, Classroom Education,**

**M. A. Thesis, July 2019**

**Thesis Supervisor: Dr. Teaching Assistant Hüseyin BULUT**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to examine the lifelong learning tendencies of classroom teacher candidates in terms of different variables. A general survey model – one of the descriptive research designs- was adopted in the study. The research population includes the 1, 2, 3 and 4th grade classroom teacher candidates studying at Erzincan Binali Yıldırım University Faculty of Education in the academic year of 2017-2018. The sample of the study consists of 240 pre-service teachers selected according to simple random sampling technique. A 27-item “Lifelong Learning Tendencies Scale (LLLTS)” as developed by Coşkun (2009) was administered to measure lifelong learning knowledge levels of prospective classroom teachers. Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data obtained as a result of the study. Since the experimental data in this paper were normally-distributed, parametric tests were administered. Data analysis was accomplished using t-test for pairwise comparisons whilst one-way analysis of variance (ANOVA) technique for comparisons between three or more units. Tukey multiple comparison test was proceeded to determine which groups had significant differences as a result of ANOVA.

The study concluded that teacher candidates have a high level of lifelong learning tendencies. Examining the sub-dimensions of “Lifelong Learning Tendencies Scale”, it was found out that the highest average was scored in “motivation” while

the lowest average was in “lack of curiosity”. According to the findings of the study, lifelong learning tendencies of the teacher candidates differ significantly in terms of gender, class level, willingness to graduate education, participation in activities that would contribute to their professional and personal development, and the frequency of reading books. However, it was observed that there was no significant difference on lifelong learning tendencies of teacher candidates in terms of high school, mother's education, father's education, family economic status, family residence, foreign language level and participation in club activities.

**Key Words:** Lifelong learning, classroom teacher candidates.

## ÖN SÖZ

Yüksek lisans çalışmamın ders ve tez dönemlerinde değerli görüş ve önerileriyle beni cesaretlendiren, yönlendiren, bilgi ve deneyimine her zaman güvendiğim değerli tez danışmanım Doktor Öğretim Üyesi Hüseyin BULUT' a, teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, önerileriyle her zaman çalışmama yön veren hocam Doç. Dr. Alper KAŞKAYA' ya, teşekkür ediyorum.

Anlayış ve ilgisini hiçbir zaman eksik etmeyen, meslek hayatımda da kendisinin fikirlerine her zaman güvendiğim sevgili eşim Selçuk SATIROĞLU' na; hayatıma anlam katan prenseslerim, Tuğçe SATIROĞLU ve Zeynep SATIROĞLU' na sevgilerimi sunuyorum.

Bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan, sevgi ve ilgilerini bir gün olsun eksik etmeyen canım annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğretmenlik mesleğinin ne kadar kutsal olduğunu her zaman bana hatırlatan, ‘‘iyi ki öğretmen olmuşum’’ dedirten sevgili öğrencilerime ve yapabileceğime olan inancımı her daim canlı tutmamı sağlayan dostlarıma teşekkür ediyorum.

**Nuriye Seda SATIROĞLU**



## İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
ÖN SÖZ.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
KISALTMALAR.....	XII
ŞEKİL LİSTESİ.....	XIII
TABLO LİSTESİ.....	XIV

### I. BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1.Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Terimlerin Tanımlanması.....	7

## II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? .....	8
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	11
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi.....	13
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri.....	14
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü.....	16
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları .....	20
2.1.5.1. Formal Eğitim.....	22
2.1.5.1.1. Örgün Eğitim .....	24
2.1.5.1.2. Yaygın Eğitim.....	24
2.1.5.2. İnfomal Eğitim.....	26
2.1.6. Yetişkin Eğitimi .....	27
2.2.Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar .....	29
2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	29
2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	38

## III. BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Yöntemi.....	42
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	42
3.3. Veri Toplama Aracı.....	45

3.4. Verilerin Analizi.....	47
-----------------------------	----

## IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	49
4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları .....	49
4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları .....	50
4.3. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları .....	52
4.4. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Analiz Sonuçları.....	55
4.5. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları.....	58
4.6. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları.....	61
4.7. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Ailelerinin Ekonomik Durumlarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	64
4.8. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Ailelerinin İkamet Ettiği Yer Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları.....	67
4.9. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yabancı Dil Seviyelerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	70
4.10. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteklerine İlişkin Analiz Sonuçları .....	73
4.11. Sınıf öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul İçi Kulüp Faaliyetlerine Katılma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	76

4.12. Sınıf öğretmeni adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimleri Katkı Sağlayacak Faaliyetlere Katılma Durumlarına İlişkin Analiz Sonuçları .....	78
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4.13. Sınıf öğretmeni adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kitap Okuma Sıklık Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	81
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	84
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	84
5.2. Öneriler .....	95
5.2.1. Araştırma Sonucuna Yönelik Öneriler.....	95
5.2.2. Annelere, Babalara ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	97
KAYNAKLAR(BİBLİYOGRAFYA) .....	98
EKLER.....	109
ÖZ GEÇMİŞ .....	113

## KISALTMALAR

ANOVA	: Varyans Analizi
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
HBÖÖ	: Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği
İSMEK	: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: The Statistical Package for Social Sciences
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (Educational, Scientific and Cultural Organization)
YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme
YBÖEÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

## ŞEKİL LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	Yaşam Boyu Öğrenme Yolları	22



## TABLolar LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar	11
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik özellikleri	43
Tablo 3	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları	46
Tablo 4	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	49
Tablo 5	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Cinsiyet Değişkenine Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin ‘t’ Testi Sonuçları	50
Tablo 6	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Sınıf Düzeyine Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin ‘ANOVA’ Sonuçları	52
Tablo 7	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Mezun Olunan Lise Türüne Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin ‘ANOVA’ Sonuçları	55
Tablo 8	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Annelerinin Eğitim Durumuna Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin ‘ANOVA’ Sonuçları	58
Tablo 9	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Babalarının Eğitim Durumuna Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin ‘ANOVA’ Sonuçları	61

Tablo 10	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin “ANOVA” Sonuçları	64
Tablo 11	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Ailelerinin İkamet Ettiği Yere Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin “ANOVA” Sonuçları	67
Tablo 12	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Yabancı Dil Seviyelerine Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin “ANOVA” Sonuçları	70
Tablo 13	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Lisansüstü Eğitim Yapma İsteklerine Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin “ANOVA” Sonuçları	73
Tablo 14	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Okul İçi Kulüp Faaliyetlerine Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları	76
Tablo 15	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Katkı Sağlayacak Faaliyetlere Katılma Durumuna Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları	78
Tablo 16	Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Kitap Okuma Sıklık Durumuna Göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” Puanlarına İlişkin “ANOVA” Sonuçları	81



# I. BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanında her geçen gün hızlı bir şekilde yenilikler yaşanmaktadır. Ortaya çıkan bu yenilikler bilgide bir artış meydana getirdiği gibi edinilen bilgilerin de kısa sürede güncelliğini yitirmesine sebep olmaktadır. Bilgi her yönden hızlı artış göstermiş ve bunların başında yer alan eğitim de toplumların değişip yeniden şekillenmesinde yerini almıştır. Eğitim, her yönüyle bireyin tutum ve davranışlarını, yeteneklerini değer yargılarını içine alan bir süreç olarak bireysel ve toplumsal anlamda yer alan davranışlarına etki eden süreçlerin tümünü ifade etmektedir (Güzel, 2017).

İnsanlık tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen eğitim, insanlığında en önemli problemlerinden birisi olmuştur. Çünkü tarihe bakıldığında önemli inceleme alanlarının başından yer alan eğitim kurumları ile birlikte eğitim alanında da yapılan değişim ve yenilikler toplumlar üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir (Çıkkılı, 2006). Toplumlar bu gelişim ve değişimlere kendilerini yenileyerek uyum sağlayabilmeli, yenilikleri takip ederken de var olan bilgi ve becerilerini de geliştirmelidir.

Eğitim, toplumsal değişim ve gelişim ile birlikte gelişmiş toplumlarda en önemli araç olarak kullanılmıştır. Eğitim süreci ile birlikte bireylerin ve toplumların sahip olduğu yapısal değişiklik ile, bireyin ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacak bir hale gelir (Beycioğlu, 2008). Eğitim seviyesi yüksek toplumlara baktığımızda diğer alanlarda da yenilikleri takip ettiği görülmektedir.

Eğitimin toplumların gelişmesinde önemli bir unsur olarak kabul görüyor olması, bu alanda büyük yatırımlar yapılmasını gerekli hale getirmiştir. İnsanların eğitime olan ihtiyaçlarının artması nüfus artışıyla paralellik göstermiş ve eğitim içerisinde oluşan sorunlar artık insanların çözmesi gereken konular içerisinde yerini almıştır (İşman, 2011). Toplumlarda birey sayısının artış göstermesi insanları yeni ara-

yışlar içine sokmuş, oluşan problemlerin çözümü için farklı öğrenme yollarına yönelim artmıştır.

Günümüzde eğitim; örgün eğitim sınırlarından arınmış, yaşam boyu devam eden süreci ifade etmektedir. Toplumların sürekli gelişim ve değişim içerisinde olması bireylerin de bilgi ve becerilerinin yenilenmesini zorunlu kılmıştır. Bu yenilenme ihtiyacı yaşam boyu öğrenme kavramının gelişmiş ülkelerde eğitim politikalarının dayanağı olmasına sebep olmuştur (Samancı ve Ocakçı, 2017). Gelişmekte olan ülkelerde de yaşam boyu öğrenme kavramı kendine önemli bir yer edinmeye başlamıştır.

Günümüzde bilginin baş döndürücü bir hızla gelişiyor olması insanların öğrenme isteğinin sürekli devam etmesine ve yaşam boyu süren bir süreç haline gelmesine sebep olmuştur. Geleneksel eğitim yöntemleri artık işlevini kaybetmiş; mekân, yer, zaman sınırlandırması olan bu eğitim yöntemi zamanla değişerek ömür boyu süren bir süreç haline dönüşmüştür. Günümüzde bilgiye erişim daha kolay hale gelmiştir. İnsanlar artık teknolojik gelişimlere uyum sağlayan bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar sayesinde istediği zaman istediği yerde bilgiye ulaşabilmişlerdir. İnsanlar yeteneklerinin farkına varma imkânı bulmuş ve farklı meslek dallarına yönelim artmıştır. Ek mesleklerin yapılması da sadece bir alanda değil farklı alanlarda uzmanlaşan insanların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Dolanbay, 2014). İnsanlar sadece mesleklerini icra etmek yerine, kendi ilgi ve alanlarına da yönelerek bireysel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Böylece mesleklerinin yanı sıra mutlu olacakları uğraşlara ulaşabilme imkânına kavuşacaktır.

Teknolojik gelişmelerin yanı sıra ekonomik, siyasal, sosyo-kültürel yapılarda oluşan gelişim ve değişimler beraberinde insanların eğitime olan ihtiyaçlarının artmasına neden olmuştur. Bu süreçte insanları hayata hazırlama görevini yerine getiren eğitim sisteminin bu gelişimler karşısında kendini yenilemeyip durağan halde olması üstlenmiş oldukları vazifeyi yerine getirmesine engel olabilmektedir. İnsanlar sürekli değişen piyasa içerisinde rekabet edebilmeli aynı zamanda ekonomik durumlarının şu anki halini koruyabilmeleri için kendilerini sürekli yenilemeleri gerekir. İnsanların hayatları boyunca devam ettirdikleri gelişim ve değişimleri, her geçen gün önem

kazanmakta ve yaşam boyu öğrenme kavramının önemini artırmaktadır (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, yaşanan gelişmelerin ışığında önemini artırmış, toplumların hayatında yerini almıştır. Bilgi çağında birey ve toplumu etkileyen bilgi ve iletişim, öğrenme ihtiyacının da sürekli artmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler sonucunda bilgilere yenilerinin katılması ihtiyacı ortaya çıkmış, iş ve istihdam güvenliği sürekli azalmıştır. Diğer yandan, küreselleşmenin ve bilişim teknolojisindeki yenilikler sonucunda uluslararası rekabet şartları ağırlaşmış, insan merkezli yeni kalkınma modelleri geliştirilmiştir. Bu noktada başarıyı sağlayabilmek için bilinçli iş gücünün yetiştirilmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme; bu alanda gereken insan kaynağının niteliğinin artırılmasında, iş hayatına kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Aksoy, 2008). Nitelikli insan gücüne sahip toplumlar hem ekonomik açıdan hem de bilimsel açıdan gelişme göstererek refah seviyelerinin yükselmesini sağlayabilirler.

Yaşam boyu öğrenmenin amacı; bireylerin yaşam standartlarının daha iyi seviyelere ulaşabilmelerini sağlamak, bilgi teknolojisinden faydalanarak daha bilinçli karar verme yetisine sahip olmalarına ortam hazırlamaktır. Düşüncelerini ifade etmede çevresindekilere ihtiyaç duymayan bireylerin, yaşamın her anında öğrenmeyi amaç edinmiş bireyler olduğu görülmektedir. Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarına da büyük görevler düşmektedir. Böylece mesleğin ilk basamağında yaşam boyu öğrenmenin önemi benimseyen öğretmen adayları yetişmiş olur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Yaşam boyu öğrenmenin önemi konusunda farkındalık yaratmak adına yapılan bu çalışmada amaç, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yaptığımız çalışmada aşağıdaki problem durumlarına cevap aranmıştır:

### 1.2.1 Alt Problemler

- 1) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
- 2) Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıfa göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri babanın eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ailenin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 8) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yabancı dil seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 9) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ailenin ikamet ettiği yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 10) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisansüstü eğitim görme istek durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 11) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri okul içi kulüp çalışmalarına katılma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

12) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

13) Sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri kitap okuma sıklık durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Teknolojinin gelişmesi insanların ihtiyaçlarının da değişmesine neden olmuştur. İnsanoğlu bu değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek için yeni arayışlar içine girmiştir. Bilgiye ulaşma noktasında araştıran, üreten, yeniliklere açık olan birey olma yolunda verilen bilgilerle asla yetinmeyip, uyarıcıların yoğun olduğu öğrenme ortamlarına ilgi gün geçtikçe artmıştır. Yaşadığımız hayat insanın olay ve olgulara bakış açısını değiştirdiği gibi karşılaşılan durumlarda nasıl davranması gerektiğini de değiştirmektedir. Öğrenilen bilgi ve beceriler davranışlarımıza yön verirken bilgi birikimimizin de artmasını sağlamaktadır. Öğrenme ortamları değiştikçe geçmişte edindiğimiz deneyimlerin de değişip farklılaşması kaçınılmaz bir hal alır. Burada asıl üzerinde durulması gereken nokta öğrenmenin bir ömür boyu sürdüğü olgusunu unutmamak olur.

Okul, sadece ders anlatımının yapıldığı yer olmaktan çıkıp, toplumların ihtiyaçlarını karşılayan bir kurum haline gelmiştir. Doğumdan itibaren başlayan öğrenme eğilimi ilk zamanlar sadece aile bireylerinin daha çok etkili olduğu süreci ifade ederken, bireyin dış dünyayla iletişiminin artmasıyla yerini sosyal çevreye bırakmıştır. Öğrenmenin yer ve mekân sınırlaması olmadan insanların ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurularak gerçekleşebiliyor olması ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme’’ kavramının öneminin artmasına sebep olmuştur.

Bireyler bilgi ve becerilerini hayata geçirmek için çağın gerektirdiği biçimde kendi kendine öğrenen bireyler olmalıdır. Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği, kendi kendine öğrenme noktasında ön plana çıkmaktadır ve bu noktada yaşam boyu öğrenme becerilerini bireylerin kazanmış olmaları beklenir. Yaşam boyu öğrenmede hedeflerin kazandırılmasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Günümüzde

öğretmen sadece bilgiyi aktarmakla kalmayıp bu bilgiye nasıl ulaşılması gerektiği ile ilgili yolları öğretendir. Öğretmen bilgiye ulaşma noktasında ilk olarak kendinin öğrenmesi gerektiğini bilir. Böylece hayatı boyunca öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini sürdürebilir. Öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimlerine yeni bilgi ve beceriler katabilmek için istekli olmalıdır (Yaman, 2014). Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği konusunda ne kadar bilinçli bireyler yetiştirsek gelişimlerine o kadar fayda sağlayabiliriz. Bireylerin, eğitim ve öğretimin durağan bir süreç olmadığını farkına varabilmeleri için öğretmenlerin bu konuda kendilerinin de yeniliklerden haberdar olması gerekir.

Yaşam boyu öğrenme, tüm bireylerin kendi özelliklerine göre eğitim alması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin yaşam boyu devam etmesi için yenilikler karşısında kendilerini yeterli hissedebilmesi açısından sürekliliğini koruyabilmelidir. Hayatın her anında bilgi ve becerilerine yenilerini katarak yaşam boyu öğrenen bireyler, toplumların gelişmesine her zaman katkıda bulunurlar.

Yaşam boyu öğrenme kavramı tüm ülkelerin gündeminde önemli yer tutmaktadır. Eğitimin sürekli devam eden bir süreç olması sebebiyle yaşam boyu öğrenme ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda her geçen gün artmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin önemi ile ilgili yapılan çalışmalara ağırlık verilirse, araştırma sonuçlarına göre eksik yönler tamamlanarak yaşam boyu öğrenme kavramı verilerle doğrulanabilir. Bu alanda yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların da eğitim sistemimizin gelişimine katkıda bulunması önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışma ile de yaşam boyu öğrenme alanına katkı sağlanması ümit edilmektedir.

#### **1.4. Sayıtlılar**

Araştırmada, veri toplamak için kullandığımız ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’’ nin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmada yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ‘‘ Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’’ nde yer alan soruları gönüllülük esasına göre cevaplandırmışlardır. ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ nda yer alan sorular boş bırakılmamış, içtenlikle cevaplandırmaları varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırmamız 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi sınıf öğretmenliğinde okuyan 1,2,3 ve 4. sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

### 1.6. Terimlerin Tanımlanması

**Yaşam Boyu öğrenme:** Bireyin yaşamının başladığı andan yaşam bitinceye dek devam eden, örgün eğitim dışında, yaş, mekân ve zaman sınırı olmadan bireyin eğitim aracılığıyla kazandığı davranışların tümünü ifade eder (Samancı ve Ocakçı, 2007).

**Motivasyon:** İnsanların önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi istek ve arzularıyla hareket etme sürecidir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010).

**Sebat:** Sözlük anlamına bakıldığında sözünden, kararından dönmeyen, başladığı işi sonuna kadar kararlılıkla sürdüren anlamına gelmektedir ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)).

## II.BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Nedir?

Yaşam boyu öğrenme, merkezine bireyi alan bir kavramdır. Öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmediğini, okul dışı faaliyetlerde de bireyin öğrenebileceğini ifade eder. Okulun etkinliğini azaltan, bireyin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan süreci ifade etmesi yönüyle yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi belirli bir zaman diliyle sınırlandırılmayacağını da ifade etmektedir (Babanlı ve Akçay, 2018). Bireylerin öğrenme isteğini artıracak etkinliklere yer verilmesi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmesi onun üretken bir sürecin içinde olmasını sağlamaktadır. Okullarda küçük yaştan itibaren çocukların merakını artıran, onların sosyal yönünü canlı tutan etkinliklere yer verilmelidir.

1920'li yıllardan itibaren herkesin ilgi gösterdiği yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitimcilerin de gündemine 1970'li yıllarda girmeye başlamıştır. Sınırları ve içeriği konusunda bazı olumsuz tartışmalar yaşansa da özellikle ekonomiye hizmet etme noktasında güncelliğini koruyabilmiştir (Özen, 2011). Nitelikli çalışanların yetiştirilmesi ekonominin gelişimi açısından önemlidir. Çalışanların yenilikleri takip ederek kendi gelişimlerine katkı sağlamaları üretimde kalitenin artmasını sağladığı gibi iş yeri profiline de yenilenmesine yardımcı olur.

Yaşam boyu öğrenme, sadece resmi ve kurumsal ortamlarda verilen eğitimle sınırlandırılmamıştır. Yaşam boyu öğrenme, insanların kendilerini bireysel olarak geliştirmesi ve sorumluluk düzeyinin artmasını sağlar. Bu kavram, bireyin demokrasi sürecinde aktif, katılımcı bir yurttaş olarak büyüyüp gelişebilmelerini ve ekonomik anlamda büyüebilmelerine katkı da bulunması açısından büyük önem arz etmektedir (Babanlı, 2018).

Yaşam boyu öğrenme, günümüzde dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında en çok karşılaşılan kavramlardan biridir. Yaşam boyu eğitim, okul sistemi içinde gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsar. Böylece belli yaş ve yer sı-



nırlandırması olmadan yaşadığımız zaman içinde yapılan tüm etkinlikleri kapsayan bir kavram haline gelmiştir (Bağcı, 2011). Mekân ve yer sınırlandırması olmaması yaşam boyu öğrenmenin önemini artırmış, birey ilgi ve yeteneklerine yönelik çalışmalara da katılma fırsatı yakalamıştır.

Öğretim; sadece eğitim kurumlarıyla sınırlı olmaktan çıkıp yaşam boyu öğrenmenin zorunlu hale geldiği günümüz toplumlarında bireylerin ve toplumların ihtiyaç ve gereksinimleri yeniden sorgulanmak zorunda kalmıştır. Böylece yaşam boyu öğrenen bireylere daha fazla ihtiyaç duyulmuştur. Bireylerin eğitim öğretim sürecinde yaşamın belirli bölümlerinde yapılan öğrenmelerden ziyade, tüm zamanlarda gerçekleşen ve bireye öğrenme fırsatı sunan, devam eden bir sürece dönüşmüştür. Böylece öğrencilere bilgilerini güncellemeleri için ikinci bir fırsat sunarak daha ileri seviyelerde öğrenme imkânı sağlamıştır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Yaşam boyu öğrenmenin önemini artıran becerilerden biri de bilgiye daha kolay ulaşmamızı sağlayan dijital yetkinliktir. Bilginin üretilmesi, değerlendirilmesi ve internetin aktif olarak kullanılmasını içeren bir kavramdır. İnternet artık tüm öğretmenlerin eğitsel amaçla kullandığı bir araçtır. İnternet üzerinden yapılan ders paylaşımları öğrenmenin olumlu olarak gelişmesini sağlamıştır. (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017).

Yaşam boyu öğrenme değişikliklere ayak uydurabilmenin en iyi yoludur. Yaşam boyu öğrenme hem ekonomik rekabeti güçlendirip iş bulmayı kolaylaştırır, hem de insanlara sosyal dışlanmaya karşı mücadele etme fırsatı tanımaktadır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2007). Sosyalleşen birey kendini daha iyi ifade etme fırsatı yakalar.

Kişinin eğitsel gelişiminden kendisinin sorumlu olduğu kavram, yaşam boyu öğrenme olarak nitelendirilir. Böylece kendi gereksinimlerine uygun eğitimi müşteri gibi eğitim öğretim pazarından seçme fırsatı yakalar. (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim kavramından farkı ise, bireyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesidir. Ayrıca okul dışı öğrenme önemli olduğu gibi okul rolü de değişmiştir. Yaşam boyu öğrenmede devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması gerektiği, sosyal yönlerin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman dilimiyle sınır-

landırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Çelik, Güleç ve Demirhan, 2012). İnsanlar böylece vakit sıkıntısı yaşamadan istedikleri zaman bilgiye erişimi kolaylıkla sağlayabilirler. Sosyal öğrenme ortamlarında uyarıcıların daha fazla olması öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlarken yeni öğrenmelere de ortam hazırlamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, geleneksel yöntemlerin alternatifi olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım geleneksel yöntemdeki bilgi aktarımından çok bilgiye ulaşma noktasında atılan adımları ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenmede bilgi, bireysel olarak edinilmektedir. Birey bilgiye ulaşırken bilginin doğruluğunu test edip o şekilde doğru bilgiyi edinebilmektedir. Geleneksel yöntemler genellikle okul sınırları içerisinde edinilen bilgileri içermektedir. Yaşam boyu öğrenme, okul içi ve dışı öğrenilen tüm bilgi birikimlerinin tamamını ifade etmektedir (Sarigöz, 2015). Okulda verilen eğitimle birlikte okul dışı faaliyetlerin paralel şekilde birbirini tamamlayabilmesi gerekir. Bireyler eksik kalan bilgi ve becerilerini bu şekilde tamamlayarak hedeflerine daha kısa zamanda ulaşma imkânı bulabilir.

Yaşam boyu öğrenme, öğrendikleriyle yetinmeyip sürekli araştırma içinde olan bireylerin tüm yaşantılarını kapsamaktadır. Yeniliklere açık olan bireyler sadece öğrendikleriyle yetinmemektedir. Bilgi birikimi, geçirilen yaşantılarla oluşmaktadır. Yaşamın her anında birey yeni bilgiler edinir. Uyarıcıların fazla olduğu durumlarda öğrenme daha kalıcı olabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile geleneksel yöntem arasında birçok fark bulunmaktadır. Bu farklılıklar aşağıda Tablo 1’de şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

GELENEKSEL ÖĞRENME	YAŞAM BOYU ÖĞRENME
Bilginin kaynağı öğretmenlerdir	Öğretmenler bilgi verme de rehberdir.
Öğrenciler, bilgiyi öğretmenlerinden öğrenirler.	Bireyler yaparak yaşayarak öğrenirler.
Öğrenciler bireysel çalışırlar.	İnsanlar işbirliğine dayalı grup etkinlikleriyle öğrenmeyi gerçekleştirirler.
Öğrencilerin öğrendiklerini ölçmek için test tekniği kullanılır. Yeni öğrenme becerilerine istedikleri gibi ulaşamazlar.	Öğrencilerin değerlendirilmesi yeni öğrenme becerileri kazanmaları noktasında kullanılır.
Öğrenciler için aynı program uygulanır.	Her birey için farklı öğrenme planı yapılır.
Öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrasında hizmetiçi eğitimlere katılım sağlanır.	Eğiticiler için öğrenme sürekli dir. Yeni edinilen bilgiler eski bilgilerin tamamlayıcısıdır

**Kaynak: The World Bank, 2003**

Yeni eğitim sisteminde hazırlanan öğretim programları öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini en üst seviyeye çıkaracak şekilde hazırlanmalıdır. Araştıran, sorgulayan, öğrendiklerini yaşamına yansıtabilen bireyler yetiştirmek için yaşam boyu öğrenme boyutuna uygun ders öğretimine başvurulmalıdır. Geleneksel yöntemlerle öğretilen bilgiler bireylerin kısa zamanda unutmasına sebep olurken yaşam boyu öğrenen bireyler edindiği bilgileri hayatları boyunca kullanabilecek yeteneğe sahip olabilirler.

### 2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme ile insanların sürekli eğitim almalarının gerekli olduğu benimsenmelidir. Burada asıl önemli olan öğrenmede sorumluluğu alan kişi bireyin bizzat kendisidir. Birey; öğreneceği bilgi ve becerileri nasıl geliştirebileceğini, ihtiyaç duyduğu sertifikaların neler olacağını kendisi bilmelidir. (Güllüpinar ve Gökçalp ve 2014). Yaşam boyu öğrenen birey, ihtiyaçlarının farkına varabilir ve bu doğrultu-

da kendisine hedefler belirleyebilir. Zorluklar karşısında yılmadan, bıkmadan hedeflerini gerçekleştirmek isteyen birey her zaman yeni beceriler edinebileceği gibi kendini her konuda yetiştirecek bilgi birikimine de sahip olabilecektir.

Okullar bünyesinde verdiği eğitim ile birlikte bireylere bilgiyi aktaran yer olmaktan ziyade, kendi öğrenme ortamını oluşturarak öğrenmelerine destek sağlayacak nitelik kazanmalıdır. Bu nedenle bireylerin eğitiminde en önemli unsur olan eğitimcilerin yenilikleri takip edebilmesi, gerekli becerileri edinmesi, öğrenme sürecinde bu bilgileri kullanabilmesi, geliştirmesi ve yenileyebilmesi beklenmektedir (Kılıç, 2015). Bireysel olarak kazanılan beceriler yaşam içerisinde kullanıldığı vakit insan hayatına bir şey katabilir. Önemli olan öğrendiklerimizi uygulayabileceğimiz ortamlara katılım sağlayabilmektir.

Yaşadığımız hayat ile birlikte öğrendiğimiz bilgiler zaman içerisinde geçerliliğini yitirmektedir. Yaşam boyu öğrendiklerimizi uygulayabilmemiz için yetişkinlerin hayatına yeni öğrenmelerin girmesini sağlayabilmeliyiz. Fakat bu bütünün sadece bir parçası olduğu, yaşam boyu öğrenmeyi beşikten mezara kadar giden sınırsız bir süreklilik olarak gördüğü, herkes için kaliteli bir eğitimin çocuğun erken yaşlardan itibaren gerekli bir temel oluşturduğu belirtilmektedir. Temel eğitimin bütün gençlere giriş düzeyindeki mesleki eğitim ve öğretim vermesinin yanı sıra bilgiye dayalı ekonominin gerektirdiği temel becerilerle donatması gereklidir (Mahiroğlu, 2005). Bu bilgiler doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin amacı, bilgiye ulaşma noktasında araştıran, üreten, yeniliklere açık bireylerin ortaya çıkmasını sağlamak olmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme; ortaya çıkan zorluklara duyarlı, barışçıl ve demokratik çözüm bulmada, politik, sosyal ve ekonomik değişiklikler için ön koşuldur. Yaşam boyu öğrenme, zorunlu öğrenmenin yaygınlaştırılması yoluyla insanların tüm yaşamları boyunca yaşadıkları değişimleri amaçlar (Óhidy, 2008). Öğrenme, zorunlu eğitimin yanı sıra bireyin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gerekli ortamlara yönelmesini sağlayabildiği zaman amacına ulaşmış olur. İhtiyaçları karşılanan birey daha mutlu olur, çevresiyle daha iyi ilişkiler kurabilir ve böylece üretken birey olma yolunda yüksek motivasyon gücünü elinde bulundurabilir.

Yaşam boyu öğrenmenin amacı; toplumda birliği sağlamanın yanı sıra daha etkin bireylerin yetişmesine ortam hazırlamaktır. Yani, eğitim-öğretimin yapıldığı her yerde insanların birbirleriyle işbirliği yaparak öğrenmelerinin tüm yaşamları boyunca sürdürülebilirliğini sağlamalarını ve bu sürdürülebilirliğin bilincinde olmalarını sağlayabilmektir. Bu yolla bireyler toplumda aktif katılımcı bir vatandaş olarak yer alabilirler (Babanlı ve Akçay, 2018). Okullarda işbirliğine dayalı öğrenme modeline göre öğretim ortamlarının oluşturulması öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağlar. Sosyal yönden doyum sağlandığı sürece yeni bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması daha kolay hale gelir. Sınıf içerisinde aktif katılım sağlanarak öğrenilen bilgiler, daha kalıcı hale gelir ve yaşamın içinde uygulama oranı yükselir

### **2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi**

Günümüzde bilim, sanayi ve teknoloji gibi birçok alanda baş döndürücü gelişmeler yaşanmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler insanların ekonomik, kültürel ve toplumsal hayatlarına da aynı oranda yansımaktadır. İnsanların bu değişimlere uyum sağlayabilmesi için yeni bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde okullarda verilen örgün eğitim sistemi ile verilen eğitim insanların gereksinimini karşılayamamaktadır. İnsanoğlu doğumdan ölüme kadar öğrenme isteği içindedir. Bu güdüyü tatmin edecek belli arayışlar içine girmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ve halk eğitimlerde verilen eğitimlerin önemi artmıştır (Dolanbay, 2014).

Devletlerin modernleşmesi ile birlikte eğitim-öğretim adına yapılan işler devletin asli görevleri arasında yerini almıştır. 19. yy'dan itibaren zorunlu eğitime tabi tutulan belirli yaş gurupları okullarda eğitim-öğretim sürecine sokulmuşlardır. Ancak 19. yy'ın ortalarından itibaren eğitimin aktarılmasında yetersizliklerin olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Çünkü teknolojinin ve bilimin hızla gelişmesi insanların yaşamında büyük değişikliklerin oluşmasına neden olmuştur. Bu şartlar altında insanların kalan ömürlerinde çocuklarından öğrendiği bilgilerin geçerliliğini yitirmesi kaçınılmaz olacaktır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bu yaşanan gelişmeler sonucunda yaşam boyu öğrenme insanların hayatında önemli bir konu olmuştur. Yetişkin olan insanla-

rın da teknolojik gelişmelere uyum süreci göz önünde bulundurularak sürekli eğitim kavramı hayatımıza girmiştir.

Yaşam boyu öğrenme gençlerin, çocukların ve yetişkinlerin ihtiyaç duydukları eğitim olanaklarından yaşamları boyunca faydalanabilmeleri üzerine kuruludur. Tarih boyunca yetişkin eğitimini gençlerin ve çocukların eğitiminden çok farklı olduğu düşüncesini ortadan kaldırmıştır (Bağcı, 2011). Her yaşta, her koşulda öğrenen bireylerin yetiştirilmesi için yaşam boyu öğrenmenin önemi insanlar tarafından benimsenmelidir.

Yaşam boyu öğrenme ile birlikte bazı bilgi ve becerilerin ilkökul sürecinde bireye kazandırılması gerekir. Böylece birey, ilkökul yıllarından sonra yaşam boyu öğrenme ile kazandığı becerileri geliştirip kullanma fırsatı yakalayabilir. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliklere sahip olduğu zaman mutlu olabilir (Budak, 2009). İhtiyaçlarını karşılayarak mutlu olan insanlar da üretmek çevresine fayda sağlayabilirler.

Yaşam boyu öğrenme, hızla değişen dünya düzeninde önemli yerini korumaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi iyi kavrayabilmek için bileşenlerinin ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmak gerekir. Yaşam boyu öğrenmeyi uygulayacak bireylerin yetiştirilmesi bu konuda deneyimli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenmeyi daha iyi aktarabilmek için onu en iyi şekilde bilmeli ve uygulayabilmelidir. Ayrıca eğitimin ilerleyebilmesi için de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin önemini bilmeleri gereklidir (Çağlar, 2017). Öğretmenler değişim karşısında nasıl bir davranış sergileyeceği konusunda gerekli donanıma sahip olurlarsa yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirme noktasında başarılı adımlar atabilirler.

### **2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri**

Yaşam boyu öğrenmeyle birlikte insanlar başkasının yardımı olmadan istenilen bilgi düzeyine ulaşabilmektedir. Her ülkenin öncelikli eğitim hedefi, öğrenmelerinden sadece kendilerinin sorumlu olabileceği bireyler yetiştirmektir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenler yaşam boyu öğrenme konusunda öğrenen olma-

lıdır. Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması gereklidir. (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan 2017). Yaşam boyu öğrenmede öğrenci aktif olmalıdır. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği ortamlar sağlanırsa öğrendiği bilgileri hayata aktarabilmesi daha kolay olabilir. Öğrencilerin yeteneklerine yönelik yapılan etkinlikler onun öğrenme ortamında mutlu olmasını, yaptığı her etkinliğe isteyerek katılımını sağlayabilir.

Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişebilmesi için öncelikle bireylerin bilgiyi okuyabilme becerisi kazanması gerekir. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasındaki sorumluluk öncelikli olarak eğitim kurumlarına ve kütüphanelere aittir. Bu nedenle ülkemizde öğretmen eğitim programlarıyla sadece öğretmenlere değil öğretmen adaylarına da bilgi okuryazarlığı becerilerinin nasıl kazandırılacağı araştırılmalı, bu konuda gereken önlemler alınmalıdır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2007). Öğretmen adayları okul hayatında edindiği bilgi okuryazarlığı konusundaki bilgi birikimini iş hayatında öğrencilerine kazandırabilecek deneyime sahip olabilmelidir.

Öğretmenler, değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak tüm öğrencilere hitap edecek öğrenme modelini ortaya koyabilmelidir. Böylece öğrencilerinin keşfedilmemiş yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabildiği gibi bireysel öğrenme modeli ile yapılan sınıf içi etkinliklerde tüm öğrencilerini aktif olarak derse katabilir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerine hitap edecek etkinliklere yönelik ders anlatımını planlayabilmesi için öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekir. Yenilikleri yakından takip etmeli, öğrencilerinin ihtiyaçlarının neler olduğunun farkına varabilmelidir. Yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmek için yaşam boyu öğrenen öğretmen olmak gerekir.

Her ülkede olduğu gibi ülkemizde de yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek için öğretmen adaylarına da bu konuda eğitim verilmeli ki meslek hayatında öğretme boyutunda başarı sağlayabilsin. Öğrenciler amaçları doğrultusunda yönlendirilmeli ve kendi ilgi ve yeteneklerinin farkında olabilmelidir. Öğrenen birey her zaman kendisinin eksiklerini görerek gelişmeleri takip eder. Öğretmen adayları bilgi öğretimin-

den ziyade, öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceklerini ve onları yaşam boyu öğrenme konusunda nasıl yönlendirebileceklerini iyi bilmelidir.

Yaşam boyu öğrenen bireylerde olması gereken özellikler şu şekildedir;

- Bireyler duygu ve düşüncelerini düzenleyebilmeli, bireysel öğrenmelerinin kontrolünü sağlayabilmelidir.
- Sorumluluklarının bilincinde olup değişim ve yeni düzene uyum sağlayabilmelidir.
- Problem çözme becerisine sahip olarak çözüm yolları üretebilmelidir.
- Çevresindekilerle etkileşim içine girerek yeni bilgileri almaya istekli olmalıdır.
- Bilgi teknolojisini kullanabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.
- Kendini gerçekleştirip yeteneklerinin farkına vararak iş hayatında kendine uygun seçimler yapabilir. (Epçaçan, 2013).

Yaşam boyu öğrenen bireyler yeniliklerden haberdar olursa kendilerini yenileme imkanına sahip olurlar. Teknolojinin gelişmesi karşısında hiçbir detaya önem vermeden, kendi var olan bilgileriyle yetinmeyi tercih etmeleri durumunda hiçbir alanda başarı kaydedemezler. Ülkelerin her alanda gelişim sağlayabilmesi için öncelikli olarak bireylerin eğitim ve öğretim boyutunda gelişimlerine önem vermek gerekir. Burada esas olan nokta, öğretim programlarının yenilikler karşısında yeniden düzenlenerek öğrencilerin öğretimine sunulmasıdır. Böylece yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmenin önündeki engellerin ortadan kalkmış olduğu görülür.

#### **2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü**

Nitelikli uygulayıcılara sahip olmazsak hangi sistemi uygularsak uygulayalım hiçbir verim alamayacağımız gibi, istenilen hedeflere de ulaşılmayacaktır. Eğitim sisteminde başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin nitelikli olması gerekmektedir. Her ne kadar hedef ve davranışlar sisteme uygun olsa da hedeflere ulaşabilecek öğretmenlere sahip değilsek yapılan etkinlikler boşa gidecektir. Cumhuriyet döneminin öncesinde ve sonrasında, öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli politikalar geliştiril-



miş ve uygulanmaya başlanmıştır. Tarihin her döneminde olduğu gibi günümüzde de çabaların boşa gitmemesi için öğretmenlerimizi iyi yetiştirmek zorundayız. (Ocak, 2006). İyi yetişmiş öğretmenlerin varlığı ülkelerin eğitim seviyelerinin yükselmesini sağlayacaktır.

Eğitimin bir parçası olan okulun etkililiğın artırılmasında en önemli etkenlerin başında nitelikli insan gücünün geliştirilmesi gelmektedir. İnsan gücünün mesleğe hazırlanma döneminde olduğu kadar çalışma hayatında da teknolojik gelişmelere uyum sağlaması önemlidir. Okullarda çalışan öğretmenlerin ve diğer çalışanların eğitimin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Can, 2004). Okuldaki tüm bireyler bireysel olarak değil, bir bütün olarak eğitimin gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen, öğrencisinin öğrenmesinden sorumlu olan kişidir ve sosyal öğrenme ortamlarını da şekillendirmelidir.

Öğretmenler bilgi, beceri ve değerlerin aktarılmasını sağlayan okulların en değerli bireyidir. Öğretmenler, eğitimsel hedeflerine ulaşabilmesi için meslekleri konusunda iyi yetişmeli ve kariyerlerine olumlu etki ederek mesleki anlamda kendilerini geliştirmelidir. Öğretmenlerin refahları ve profesyonel olarak gelişebilmeleri için desteklenmeleri gerekliliği, öğrenme ve başarıyı artırma çabalarının ayrılmaz bir parçasıdır (Poyraz ve Bayrakçı, 2015). Öğretmenler, bu zorlu görevi başarıyla yerine getirebilmeleri için gerekli kişilik özelliklerine sahip olmalıdır. Öğretmenlerin kişiliklerinde olumsuz bir özelliğın olması, öğrencilerin tüm hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Kılıç, 2005).

Gelecek yıllarda öğretmenlik mesleği değişime uğrayarak, rehber, öğretmen rehberi, arabulucu olarak nitelendirilecektir. Öğrencilerin kendi sorumluluklarını alabilmeleri için öğretmenlerin görevleri arasında onlara destek vermek ve yardım etmek olmalıdır. Aktif öğrenme ve öğretme yöntemlerini geliştirip, uygulamaya koyarak örgün ve yaygın öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda öğretmen ve öğrencilerin nasıl öğrenebileceği noktasında gerekli becerileri edinebileceği öngörülmektedir (Mahiroğlu, 2005). Öğretmen sadece okulda ve sınıfta görevli olan kişi değildir. Toplumun her köşesinde, eğitimin her alanında örnek olan bir liderdir (Ataunal, 2003).

Öğretmenlerin geliştirilmesinde asıl önemli olan öğretmenin etkili öğretmenlik davranışlarını gösterebiliyor olması vardır. Etkili öğretmen, öğrencilerine ve birlikte çalıştığı meslektaşlarına karşı görev ve sorumluluklarını bilir. Öğrencilerinin ihtiyaç ve istekleriyle ilgilenir, onları doğru anlayabilmek için çaba gösterir. Özellikle öğrencilerinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak bireysel özelliklerine uygun öğrenme ortamları düzenler. Ayrıca etkili öğretmen, öğrencilerinin eğitim öğretim sürecinde sergilediği tutum ve davranışlarını deneme olanağı sağlarken, öğrencilerinin performanslarını artıran doğru davranışları da destekler (Can, 2004).

Sınıf ortamı öğrenme konusunda değişik yetenek ve özelliklere sahip, farklı kültürlerden gelen öğrencilerden oluşur. Başarılı öğretim kişisel ve profesyonel anlamda katılımı gerektirir. Yaşam boyu öğrenmeyi öğrencilerine aşıl原因an kişi öğretmenler olmalıdır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmede istekli olunmalı ve katılım sağlanmalıdır (Poyraz ve Bayrakçı, 2015). Öğretmenlerin meslekleri için gerekli bilgi donanımına sahip olmaları yeterli değildir. Dersleri işlerken bildiklerini öğrencilerinin seviyelerine uygun bir şekilde aktarabilmelidir (Kılıç, 2005). Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olması sınıf atmosferinde yapılan eğitimde değişiklik göstermesine sebep olur.

Öğretmenler bazen sınıf ortamında istenmeyen davranışlara sahip öğrencileri görmezden gelmelidir. Bu şekilde davranarak sınıf içerisinde gereksiz yere gerginleşen ortamı yumuşatmış olur. Sınıf içerisinde farklı özelliklere sahip öğrencilerin olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin problemleri dinlenmeli, gerekirse konular tekrar edilmelidir (Kılıç, 2005). Öğretmenler öğrencilerin yaşantılarıyla öğrendikleri konular arasında ilişki kurmalarını sağlayarak konuların anlamlı hale gelmesini sağlayabilir (Ataünal, 2003). Öğrenci için öğrenme, istek duyulan ve zevk alınan bir kavram haline gelmelidir. Öğretmen, öğrenmeyi öğreterek, davranışa dönüşmesini sağlayarak kalıcılığı artırmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretilmesinden sorumlu olan öğretmenin öncelikli olarak kendisinin kazandırmak istediği becerilere sahip bir birey olması gerekir. Mesleki gelişim süreklilik arz ettiği için öğretmenlerin zorunlu olarak kendilerini geliştirmeleri gerekir. Bu bağlamda; yeniliklere açık, kendisini geliştiren öğ-

retmenlerin yetiştirdikleri bireylerde de bu niteliklerin olabileceği gerçeği göz ardı edilemez. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasında en önemli görev ve sorumluluk öğretmenlere aittir (Ayaz, 2016). Doğumdan itibaren başlayan öğrenme eğilimi, ilk zamanlar sadece aile bireylerinin daha etkili olduğu süreci kapsarken okul yaşamıyla birlikte öğrenme yaşantısı üzerinde öğretmenin ve sosyal çevrenin etkisini görmek kaçınılmaz bir olaydır.

Bireye kazandırılması gereken özellikler kalıtımla gelen nitelikler ve sosyal çevre bağlamında ele alınmaktadır. İlk planlı çevre olan temel eğitim bu gerçek üzerine oturtulmalı, ilkökul öğretmenleri başta olmak üzere, yetiştirilecek öğretmenlerin eğitiminde özel önlemler alınmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini yaşam boyu öğrenme boyutunda kendilerini model alacak şekilde yetiştirmesi gerekir (Budak, 2009). Birey; okula başlamadan önce kendisine aile bireylerini model aldığı gibi okul yaşamıyla birlikte rol model kavramı öğretmen üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin en önemli görevi tüm öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu yüzden öğrencilerine bu konuda istekli oluşlarını ve katılımlarını göstermelidirler (Poyraz ve Bayrakçı, 2015). İnsanoğlu her zaman bilgi değişikliğine bilişsel anlamda yetişemeyebilir. Günümüzde öğretmen profilinde öğretmenlerden’’ yaşam boyu öğrenme’’ becerilerine sahip olarak bulunduğu zamanın gerisinde değil, ilerisinde yer alıp toplumdaki bireylere rehber olmaları beklenir (İzci ve Koç, 2012). Öğretmenler çağın getirdiği yeniliklere uyum sağladığı zaman topluma fayda sağlayabilirler.

Öğretmenler, üniversiteden mezun oldukları zaman öğreten rolünün yanı sıra öğrenen rolünü de devam ettirmesi gerekir. Öğretmenler hem mezun oldukları alanda hem de pedagoji alanlarında değişiklik ve yenilikleri takip edebilmelidir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2007). Öğretmenlik ömür boyu süren bir süreci ifade eder. Geleceğin öğretmen adayları da kendi kendine öğrenen bireyler olmaları için gereken bilgi ve donanımı bünyelerinde bulundurmaları gerekir (Alkan ve Erdem, 2013).

Bireyler yaşamları boyunca edindikleri bilgi ve becerileri yaşam boyu öğrenme yetenekleri sayesinde kazanırlar. Bu beceri ve yeterliliklerin kazandırılmasında öğ-

retmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler ilk olarak bu özelliklere kendileri sahip olmalı, daha sonra bireyleri bu yeterliliklere uygun yetiştirmelidir (Kazu ve Erten, 2016). Öğretmen, yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında rol model olabilmelidir. Öğrencilerinin kendilerinin ektiği tohumlarla filizleneceğini unutmamalıdır.

Etkili öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim sürecini yönlendirir. Bu süreci tamamlayabilmek için tüm öğrencileri geliştirmenin bilincini üzerinde taşır. Sürekli olarak kendini geliştirmesi gerektiğinin farkına varan öğretmen, öğrenmeyi destekleyecek sınıf atmosferinin oluşmasına katkıda bulunur. Aynı zaman etkili öğretmen, sınıf içerisinde işbirlikçi öğrenmeye yönelik etkinliklere yer verir. Öğrencileri arasında paylaşmayı ve başarıyı özendirir. Yaptığı çalışmaların kalıcılığını artırmak için onları ödüllendirir. Ayrıca öğretimin kalitesinden ödün vermeden sonucun en iyisine ulaşabilmek için çabasını aksatmadan, eksiltmeden ortaya koyar (Can, 2004). Kısaca öğretmenler, öğrencilerinin derse aktif katılmalarını sağlayacak teknikleri iyi bilmeli, onları derse katılmaları için cesaretlendirmelidir (Kılıç, 2005).

Öğretmenler, tüm öğrencilerini çok iyi gözlemlemelidir. Öğrencilerinin keşfedilmemiş yeteneklerini ortaya çıkarabilmelidir. Böyle bir durumda öğrenenlerin hepsinin aynı hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu düşünmek yanlış olur. Burada önemli olan konu değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak tüm öğrencilere hitap edecek öğrenme modelini ortaya çıkarabilmektir.

### **2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları**

Eğitim, insanların belli amaçlar doğrultusunda yetiştirilme sürecini ifade etmektedir. Bu süreç sonunda insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitimde tutum, beceri, değerler yoluyla gerçekleşir. Eğitimin yapıldığı tek yer okul değildir. Günümüzde eğitim ile okul birlikte düşünüldüğü için eğitim okulu hatırlatır. Oysa okulun olmadığı zamanlarda bireyleri geleceğe hazırlayan ve yaşam alanlarında uyumlu olmalarını sağlayan kısa zamanda eğitim verebilen kurumlar da vardır. Ayrıca eğitim; ailede, iş yaşamında, vatani görev başında, camide ve insanların oluştur-

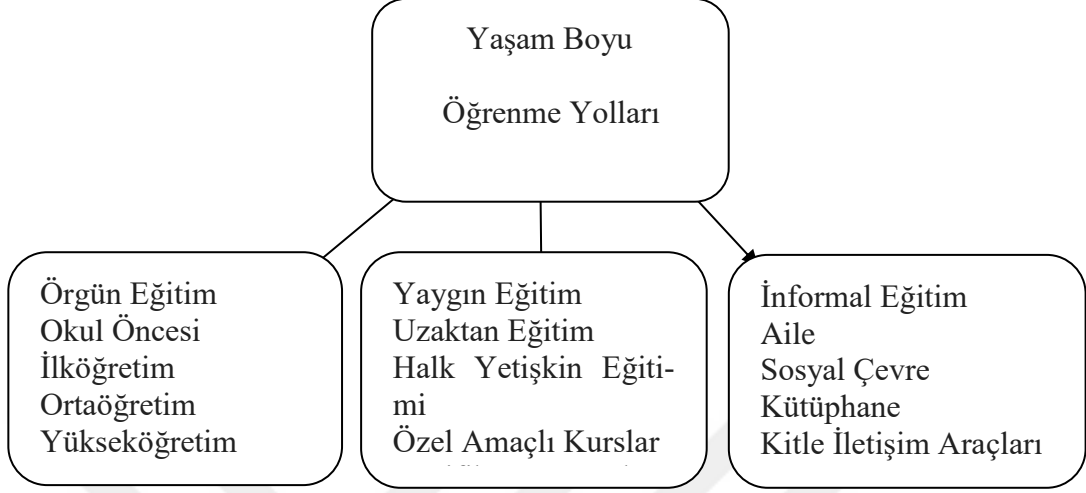
duğu farklı gruplar içerisinde de yer alan toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme, sürekli eğitim, halk eğitimi, yetişkin eğitimi gibi kavramlar birbiriyle yakın anlama sahip kavramlardır. Bu faaliyetleri yürüten genel müdürlük farklı şekilde adlandırılmış en son ‘‘Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne’’ dönüşmüştür (Dolanbay, 2014). Halk eğitim merkezlerinde bireyler ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kurslara katılır, süreç sonunda öğrendikleri bilgilere dayalı yeni iş alanlarına sertifikalarıyla katılım sağlarlar.

Örgün eğitime devam eden ya da örgün eğitimi tamamlayan yediden yetmiş yediye tüm bireylerin ihtiyaç duyduğu öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesini ifade eden yaşam boyu öğrenme kavramını gerçekleştirme görevi günümüzde Halk Eğitim Merkezlerinin sorumluluk alanları içerisinde (Dolanbay, 2014). Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler örgün eğitimin ihtiyaçlara cevap vermesini güçleştirmiştir. Toplum içerisinde oluşan bu boşluğu dolduracak ve eğitimden beklenen işlevi yerine getirecek yaygın eğitimin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kurt, 2000).

Örgün eğitimden çeşitli sebeplerden dolayı ayrılmış olan bireylere yönelik istihdam alanlarına girip yeteneklerine uygun mesleklere yönlendirilebilmeleri için kurum ve kuruluşların görüşleri alınarak meslek kursları düzenlenir. Bu kurslar yeni mesleklere girebilmelerine yardımcı olacak özellikler taşır. Yaygın eğitim tek başına ülkenin kalkınmasını ve ilerlemesini sağlayamaz. Kalkınmanın temelini sorunlar karşısında çözüm yolları üreten birey oluşturur (Kuvan, 2008). Örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal eğitim birbirinden ayrı düşünülemez. Bu eğitim türleri bireyin öğrenmesinde sürekliliği sağlayabilmek için birbirini tamamlayan nitelik taşıması gerekir.

Yaşam Boyu Öğrenme Yolları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları (Coşkun, 2009, s,27)

#### 2.1.5.1. Formal Eğitim

İnsanın hayatında istekli yapılan öğrenmeler ile birlikte, yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerin de rolü büyüktür. İnsanlar kişilik özelliklerinin değer ve yargılarının büyük bir bölümünü bu yolla kazanırlar. Eğitimeiler, bireylerin kazandığı öğrenmeleri “formal” ve “informal” öğrenme adı altında adlandırmışlardır (Fidan, 2012).

Formal öğrenme, belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim kurumlarında planlı ve programlı olarak yapılan öğrenme yaşantılarını kapsar. Bu yaşantılar devlet eliyle öğretim planlanarak yapılmaktadır. Okullarımızda öğrencilerimize kazandırılmak istenen yaşantılar örgün eğitim sistemi içerisinde formal öğrenme kapsamında ele alınır. Bireylerin ana sınıfından başlayıp lisans eğitimine kadar isteyerek aldıkları eğitimlerin hepsi formal eğitim süreci içerisinde değerlendirilir (Özen, 2011). Formal eğitim ile birlikte bireyler gelecekteki meslekleri ile ilgili gerekli becerileri kazanırlar (Kılıç, 2005).

Formal eğitim, daha önceden hazırlanmış programların planlı olarak yapıldığı öğretim alanlarını kapsamaktadır. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanarak uygulamaya sokulmaktadır. Eğitim süreci başından sonuna kadar belirlenen alanlar

içerisinde kontrollü bir şekilde yürütülmektedir. Eğitim sürecinin değerlendirilme işlemi belirlenen aşamalarda ve sürecin sonunda yapılmaktadır. Günümüzde okullarda yapılan eğitim modeli formaldır (Fidan, 2012). Süreç sonunda yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin öğrenmeleri hakkında geri dönüt sağlanır.

Öğrenme; bireyin ilk yetişme ortamı olan ailede başlar, okul sürecinin başlamasıyla formal eğitim çerçevesinde devam eder. Formal eğitim; bir müfredat doğrultusunda, belirlenen yaş gruplarına, belirlenen bir ortamda verilen eğitimi kapsamaktadır. Formal eğitim, öğrenme düzeylerini belirlemek için ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı ve bu değerlendirme sonucunda diploma veya sertifika verildiği süreci kapsar (Bilici, 2017).

Okul dışında yapılan formal eğitim süreci okullarda verilen eğitimden farklıdır. Öğrenciler yaşlarına göre guruplara ayrılmaz ve daha kısa sürede öğrenme gerçekleşir. Bireylerin talepleri doğrultusunda ihtiyaçlarına uygun olarak yapılır ve konu sınırlandırması yoktur. Fakat her iki öğrenmede de süreç aynı özelliklere sahiptir. Okul sınırları dışında yapılan formal eğitimde okulda verilen eğitimin tamamlanması ve insanların yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlamak gibi işlevleri yerine getirir. Günümüzde formal eğitim, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde ifade edilir (Fidan, 2012). Yaşam Boyu öğrenme kavramının günümüzde önemini artıran diğer bir öğrenme türü de algin eğitim kavramı olmuştur. Özen (2011) algin öğrenmeyi; insanların sosyal çevresinden, ailesinden, teknolojinin getirdiği yeniliklerden elde ettiği bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayan bir süreç olarak ifade etmiştir.

Örgün, yaygın, algin eğitim temel olarak UNESCO tarafından 1960'lı yıllarda gelişmekte olan ülkelerde geniş bir kullanıma sahip olmuştur. Bu sınıflandırmayla eğitimin sadece örgün eğitim kurumları olan okullarda yapılan eğitim olarak görülmemesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca eğitimin bir ömür boyu süren bir süreç olduğu benimsenmiştir. Bu üçlü sınıflandırma çok geniş çeşitlilik içermektedir. Yaşam boyu eğitim, eğitim kavramını tüm yönleriyle içine alan bir bütün olarak görür. Bu bütünlük örgün, yaygın ve algin eğitim kavramlarının tüm boyutlarını kapsar ve yatay ve dikey olarak bu boyutları bütünlleştirme çabasıdadır. Bu üçlü sınıflandırma

UNESCO tarafından gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu boyutlar doğrultusunda kullanılmaktadır (Duman, 2003).

#### **2.1.5.1.1. Örgün Eğitim**

Toplumlar geliştikçe aralarındaki iş bölümü de çeşitlenir. Meslek hayatı uzmanlaşmayı gerekli kılar. Bilgi ve becerilerin, konusunda uzman olan kişilerce verilmesi artık zorunlu hale gelmiştir. Aile, çevre ve iş hayatı gelişen teknolojinin aktarılmasında başarısız olabilir. Bilgi, beceri ve değerlerin kişilere aynı biçimde verilmesi ancak ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesiyle mümkün hale gelir. Belirtilen durumlar da eğitimin “okul” olarak kurumlaşmasını sağlamıştır (Fidan, 2012). Örgün eğitimden faydalanmamış bireylerin eğitiminde ailelerde yetersiz kalmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi içinde anne-baba eğitimleri verilerek bu eksiklik tamamlanmaktadır (Kurt, 2000).

Teknoloji her geçen gün hayatımıza yeniliklerin girmesini sağlar. Çevresel etkenler sonucunda sahip olduğumuz bilgiler yaşamımızı devam ettirmemizin önünde engel oluşturur. Diğer bireylerle olumlu iletişim kurabilmek adına yeniliklere uygun bir yaşam sergilememiz gerekir. Örgün eğitim kurumları bu yeniliklere uygun yaşam tarzı oluşturabilmemiz için bizlere yol gösterir. Örgün eğitim kurumları, bireysel gelişimimize fayda sağlarken, toplumsal anlamda kendimizi yetiştirmemize de yardımcı olur.

#### **2.1.5.1.2. Yaygın Eğitim**

Günümüzde en değerli yatırım insana yapılan yatırımdır. Bilgi toplumunda insana yapılan yatırım, ülkelerin kalkınma hedeflerine daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşma imkânı sağlar. Bundan hareketle günümüzde öğrenen toplum yaklaşımıyla birlikte toplumsal öğrenme kavramı da ön plana çıkmıştır. Örgün eğitim veren okulların dışında evde, işyerinde, derneklerde ve toplumsal yaşamın devam ettiği her yerde öğrenme devam etmektedir. Bu nedenle çağımızın yeni yapısına cevap verebilecek bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yeni yapıyla birlikte örgün eğitim tek başına eğitim ihtiyaçlarına cevap veremez duruma gelmiştir (Dolanbay, 2014).



Örgün eğitim kurumlarıyla birlikte yaygın eğitim kurumları arasında bir bağ oluşturularak eğitimin eksik kalan kısımları tamamlanabilir.

Yaygın eğitim, örgün eğitimin eksik kalan kısımlarını tamamlayan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yaygın eğitim böylece alternatif bir sistem olarak görülmeye başlanmıştır. Örgün eğitim dışında belirli guruplara, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda düzenlenmiş eğitsel etkinlikler olarak ele alınmalıdır. Yaygın eğitim ile ilgili diğer bir yanılğı ise yaygın eğitimin yoksul ve okullaşamamış gurupların eğitimi olduğunu düşünen gurupların görüşleridir. Aslında yaygın eğitim, sadece eğitim olanaklarından yoksun kalmış bir gurubun değil, yüksek eğitim görmüş gurupların eğitimini de kapsamaktadır. Yaygın eğitim bu bağlamda tüm yaş gurupları için yaşam boyu devam eden mesleki eğitim ve yetiştirme olanaklarını sağlar. Bu da birçok çeşidi olan yaygın eğitim programları ile örgün eğitim programları arasında bir bağ kurma çabasını gerektirir (Duman, 2003).

Ekonominin kalkınması, sosyo-kültürel anlamda gelişimin sağlanmasının temelinde örgün eğitim kurumları sonrasında devam edilen yaygın eğitim kurumlarında verilen eğitim yatmaktadır. Bu durum şu an yaşadığımız bilgi çağında hayatın tüm evrelerinde devam eden bir süreç haline gelmesini sağlamıştır. Örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimden sonra yaşam boyu öğrenmenin eksik kalan kısımları yaygın eğitim kurumlarında tamamlanır. Bu eğitim kurumlarıyla birlikte hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm bireylere bilgi edinme fırsatı tanıyan halk kütüphanelerinde de eğitimin devamı söz konusu olmuştur. İnsanların okul öncesi dönem ve sonraki dönemlerde karşılaştığı sorunlara çözüm bulunmasında halk kütüphanelerinin büyük görevi vardır. Bilginin sürekli arttığı toplumlarda yaşam boyu öğrenmenin devam ettiği görülmektedir. Birey kendi öğrenme yaşantısını düzenleyecek becerilere her zaman ihtiyaç duyulmaktadır (Erdoğan, 2014). Birey öğrenme ihtiyacını karşıladığı zaman doyum sürecini yaşar ve yeterli olduğunu hisseder.

Türkiye’de yaygın eğitimin hedef kitesini; çocuklar, gençler ve yetişkinlerden oluşan tüm vatandaşlar oluşturmaktadır. Yaygın eğitim kurumlarında tüm yaş guruplarını içine alan bir yapı bulunmaktadır. Bu yapı içerisinde eğitimden faydalanmış bireyler olabileceği gibi hiç eğitim almamış bireyler de bu yapı içerisinde yerini al-

maktadır (Yayla, 2009). Halk eğitim merkezlerinde verilen kurslarda bireyler okuma yazma öğrenebildiği gibi el becerilerini geliştiren etkinliklere de katılabilir. İlgi ve ihtiyaçlarına uygun alanları tercih ederek gelişimlerine katkıda bulunurlar.

### **2.1.5.2. İnfomal Eğitim**

İnfomal eğitim, sadece geleneksel yöntemlerle eğitim veren kurumlar olarak tanımlanmaz. Bununla birlikte sosyal kurumlarda tüm bireylere verilen ve davranış kazandırılan eğitimi de ifade eder. Birey bu eğitimi; televizyon, gazete, radyo gibi kitle iletişim araçlarının yanı sıra kendi kendini deneyerek eş, aile, arkadaş ve çalışma guruplarıyla etkileşim halinde kazanırlar. Algın eğitim, çağdaş toplumlarda teknolojinin ilerlemesiyle beraber medya ve halkı bilgilendiren kurumlar aracılığıyla hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bu eğitimde, öğrenme sürecinde bireyler karşılıklı etkileşim içerisinde buldukları için çoğu zaman yeni değer ve yeteneklerin öğrenilmesinde öğrenci olduklarının farkında olamazlar (Ağcihan, 2015).

İnfomal eğitim, hayatın içerisinde kendiliğinden oluşan süreci ifade eder. Amaç ve plan olmadan gelişigüzel olarak gerçekleşir. İnsanlar karşılaştığı yeni durumlarda ve etkileşim içerisinde bulunduğu kişilerden farkına bile varmadan yeni şeyler öğrenir. Çocuklara arkadaşlarıyla oyun oynarken, gençler akranlarıyla gurup içerisinde birbirleriyle etkileşimde bulunurken yardımlaşmayı, dayanışmayı, işbirliğini, kurallara uymayı, grubun değerlerini öğrenir ve toplumsallaşırlar (Fidan, 2012).

İnfomal öğrenme, formal eğitim dışında kalan tüm ortam ve biçimleri kapsar ve hayat boyu devam eden süreç olarak tanımlanır. İnfomal öğrenme denince ilk olarak akla gelen kavram medyadır. İnfomal öğrenmenin en etkin ve yaygın öğrenme aracı medyadır (Bilici, 2017). Medya bireyler üzerinde etkinliğini her geçen gün artırmaktadır. Kitle iletişim araçları hayatımızın her anında yerini almaktadır. Önemli olan medyayı doğru kullanabilecek yeterliliğe sahip bireyler yetiştirebilmektir.

İnfomal öğrenme ortamlarında zararlı alışkanlıklar da öğrenilebilir. Sigara içmek, kopya çekmek gibi istenmeyen davranışlar birer örnektir. Toplumların büyümesi ve insanların öğrenme süreci geliştikçe infomal eğitim ortamlarında verilen eğitim yetersiz kalmış, eğitimin planlı ve programlı olarak yapıldığı okullar kurul-

muştur. Toplumlarda informal eğitim ile formal eğitim birbirinden ayrılmaz. İşlevlerini sürdürürken birbirleriyle devamlı etkileşim halindedirler. Bazı yerlerde formal öğrenme baskınken bazı yerlerde informal öğrenme süreci daha baskın hale gelir. (Fidan, 2012). Öğrenme süreci birbirinden ayrı düşünülemez. Bireysel öğrenmelerde formal ve informal öğrenme ortamları bireylerin öğrenmelerinde eksik kalan kısımların tamamlanmasında büyük rol oynar.

Algın öğrenme, belirlenmiş bir amacı olamayan, hazırlanmış bir plana bağlı kalmadan doğal ortamında kendiliğinden oluşan öğrenmelerin tamamını ifade eder. Algın öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği ortama göre değişiklik gösterebilir. Öğrenmenin nerede ve ne zaman gerçekleşeceği ortama göre şekillenmektedir. Algın öğrenmede hedefler önceden belli değildir ve olumlu davranışlarla birlikte olumsuz davranışların oluşması da söz konusudur. Süreç sonunda öğrenilen her bilgi eğitsel bir değer taşımayabilir. Algın öğrenmede ayrıca toplumsal değerlerin nesilden nesile aktarılması da söz konusudur (Özen, 2011).

Algın Eğitim, geleneksel yöntemlerle verilen eğitimden farklı olarak, sosyal kurumlar aracılığı ile yürütülen ve herkese verilen eğitimi kapsar. Birey, kitle iletişim araçları yoluyla ve sosyal çevresiyle diyaloglar kurarak bu eğitimi kazanmaktadır. Kendi kendini deneyerek kazandığı tüm davranışlarda bu eğitimin bir parçasıdır. Teknolojinin ilerlemesiyle beraber algın eğitim medya ve toplumu bilgilendiren kurumlar aracılığı ile hızla yayılmıştır. Bu süreçte öğrenme, öğrenenin farkına bile varmadan gerçekleşmektedir (Ağcihan, 2015).

#### **2.1.6. Yetişkin Eğitimi**

Yetişkin bir bireyin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda diğer yaş gruplarındaki bireylerden farklı özellikler gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle yetişkinlere verilen eğitimin, çocuk ve gençlere verilen eğitimden farklı olması gerekmektedir. Yetişkin eğitimcilerin yetişkin ilke ve kuramları doğrultusunda kime nasıl eğitim vereceğini çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Yetişkin eğitimci, ders işlenişinde sınıf içerisinde hangi ilke ve kuramlardan faydalanacağını bilmeli, uygulamaya koyan konumunda olmalıdır (Penirci, 2014). Yetişkin insanların yaşları ilerledikçe öğ-

renme hızlarında da değişiklik görülebilmektedir. Çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ders planlaması yapılmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme yetişkin bireyler için zorunlu eğitimden sonra gönüllülük esasına dayanan bir eğitim aşamasıdır. Yetişkin bir bireyin gönüllü olarak eğitimine devam edip kendini geliştirebilmesi için ilk olarak mesleğine karşı olumlu duygu ve düşünceler içerisinde olması gerekir. Bu durum eğitim programları sayesinde bireylere kazandırılabilir. Ata (2016), ayrıca yetişkin eğitiminde nitelikli iş gücüne sahip bireyler yetiştirmek için mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan çalışmalara yer verilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Yenilenen eğitim program ve yaklaşımlarını sürekli takip etmek isteyen yaşam boyu öğrenme faaliyetini yürüten eğitimci ve yöneticilere gerekli hizmet içi eğitimin verilebilmesi çok acil bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Örgün eğitimden farklı özelliğe sahip olan yetişkin eğitimi, bu alanda kendini yetiştirmiş personelle yürütülürse daha verimli olacak ve gerçek amacına hizmet edecektir (Dolanbay, 2014). Ayrıca örgün eğitimde toplumun ihtiyaç duyduğu kaliteli elemanın karşılanmaması yetişkin eğitiminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kurt (2000)'a göre, yetişkin öğrenmesi genellikle bireyin bilgi edinme arayışı ile tanımlanır ve genellikle çeşitli kişisel, profesyonel ve çevresel faktörlerden etkilenir. Yetişkinlikte öğrenme çalışması, genellikle yaşam boyu öğrenmeye eşittir.

Ülkemizde yetişkin eğitimi denilince akla halk eğitimi kavramı gelmektedir. Diğer ülkelerde de sürekli eğitim ya da yaşam boyu öğrenme kavramıyla eş tutulmaktadır. Yetişkin eğitimi, örgün eğitim kavramından farklı bir eğitim ayağı olarak yaygın eğitim ve algın eğitim adıyla da kendini göstermektedir (Penirci, 2014). Yetişkin eğitiminde diğer önemli unsur yetişkin eğitimcisidir. Yetişkinlere eğitim verilirken onların geçmiş yaşantıları ve bilgileri göz önünde bulundurulmalı, gerek duyulduğunda bu deneyimlerden fayda sağlanmalıdır. Yetişkinlerin gelişimsel özelliklerini iyi bilirse teorik bilgilerin yanı sıra uygulama alanında da yeterli seviyeye gelebilir (Kurt, 2000). Yetişkin eğitiminde bireyin istekleri göz önünde bulundurularak yönlendirme yapılırsa istenilen amaca ulaşılmış olur.

Okulda verilen eğitim insan hayatının sadece bir dönemine hitap etmektedir. Oysaki insandaki araştırma ve öğrenme arzusu ömür boyu devam eder. Her iş ve meslek dalı için ayrı ayrı okulların olması mümkün değildir. Yetişkinler gerek duyduğu bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaları halinde ve iş hayatında almaya daha çok istekli olurlar. Yetişkinler, hızla gelişen ilim ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek için her alanda kendilerini geliştirebilmelidir. Halk eğitimi, yeni sektörlerle tanışan nüfusun o sektörlerle uyum sağlayarak verimli bir şekilde çalışması sayesinde üretimin istenilen seviyelere ulaşmasında ve değerlendirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde ilkokuldan mezun olan kişilerin bir kısmı hemen hayata atılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta mesleki eğitime yaygın eğitim kapsamında önem verilmelidir (Erdoğan, 1987).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar**

Aksoy (2008), otel işletmeleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile iş görenlerin hayat boyu öğrenme süreci içerisinde kariyerlerini geliştirebileceği faaliyetlerin neler olabileceği ortaya konulmuştur. Antalya ilinde 5 yıldızlı otel işletmeleri ve 1. sınıf tatil köylerinde çalışan 441 kişiye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda otel işletmelerinde çalışan iş görenler yaptıkları faaliyetlerle çalıştığı işletmelerine bağlıklarını göstermişlerdir. Ürettikleri malları ve verdikleri hizmetteki kalitenin artırılması için nasıl bir sistem uygulanması gerektiği konusunda bulgulara ulaşılmıştır.

Ersoy (2009) yaptığı çalışma ile, devlet bünyesindeki halk kütüphanelerinde görevli personelin, halk kütüphanelerinde yaşam boyu öğrenme kavramının etkilerini araştırmıştır. 168 yönetici ile birlikte 354 bilgi ve belge yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmaya katılanların büyük bir bölümü yaşam boyu öğrenme hakkında gerekli bilgiye sahip olduklarını düşünmüşlerdir. Araştırmaya katılanların bir kısmı yaşam boyu öğrenme konusunda eksikliklerinin olduğunu bu yönde kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmüşlerdir. Çalışmaya katılan katılımcılar halk kütüphanelerinin sürecin bir parçası olduğunu düşündüklerini fakat yaşam boyu öğ-

renmeye yönelik yapmaları gerekenlerin ne olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak halk kütüphanelerinde görevli personelin bu konuda hizmet içi eğitim almaları önerilmiştir. Ayrıca yeterli bütçenin olmaması, personel sayısının yetersizliği ve kurumlar arası işbirliğinin olmaması da yaşam boyu öğrenme sürecinin önünde bir engel oluşturmaktadır.

Coşkun (2009) yaptığı çalışmada, Marmara ve Yeditepe üniversitesinde 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 1545 öğrenciye ulaşmıştır. Örnekleme iki üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlara bakıldığında düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Böylece öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük seviyelerde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Marmara Üniversitesinde okuyan öğrencilerin Yeditepe Üniversitesinde okuyan öğrencilerden daha yüksek ölçek puanlarına sahip olduğu görülmüştür. 1. sınıfta okuyan öğrencilerle 4. sınıfta okuyan öğrencilerin ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üniversitede okuyan kız öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin okudukları fakülte durumuna bakıldığında güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları en yüksek, iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları ise en düşük seviyede olduğu görülmüştür. Üniversiteye giriş puan ortalamalarına bakıldığında sözel puan ile üniversiteye giren öğrencilerin ölçek puanları en yüksek, eşit ağırlık puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin puan ortalaması en düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim aldıkları yabancı dile bakıldığında, Türkçe öğrenim gören öğrencilerin aldığı puanların yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin gelir durumlarına bakıldığında gelir durumu orta düzeyde olan öğrencilerin ölçek puan ortalamalarını yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Akademik başarı algılarını ölçmek için sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda kendi başarılarının “iyi” ve “çok iyi” olduğunu söyleyen öğrencilerin ölçek puan ortalaması yüksek bulunmuştur. Gelecekte lisansüstü eğitim yapmak istediğini belirten öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerden meslek hayatlarında başarılı olacağını düşünen gurubun puan ortalaması, diğer gurupların ortalamasından yüksek çıkmıştır.

İzci, Koç (2012) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada, yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Türkçe ve Matematik bölümlerinin son sınıflarında okuyan 387 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada verileri elde etmek için araştırmacıların kendi geliştirdikleri anket kullanılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi benimsedikleri ve bu konuda duyarlılık gösterdikleri görülmüştür. Bilginin olduğu gibi aynı şekilde ezberlenmesi yerine, araştırarak ve sorgulayarak elde edilmesine ilişkin görüşlere tamamen katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından en az bir yabancı dil öğrenmesi yönündeki fikirlere katıldıkları görülmüştür.

Gencel (2013) yaptığı çalışmada, 551 son sınıf öğretmen adayına ulaşmıştır. Bu çalışmayı Çanakkale'de bulunan Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, kız öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme algılarının, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenim gördükleri bölümlere baktığımızda, İngiliz ve Alman Dili eğitimleri alan öğrencilerle birlikte, Türkçe ve BÖTE bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu görüyoruz.

Konokman ve Yelken (2014) yaptıkları çalışma ile 2011-2012 eğitim-öğretim yılında farklı üniversitelerde görev yapan 255 öğretim elemanının olduğu grupla çalışmıştır. Çalışmada araştırmacıların kendi geliştirdiği ölçek kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çalışma grubunun yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilik algılarının yüksek düzeyde çıktığını görüyoruz. Çalışmada yabancı dil seviyesine ve teknoloji kullanma düzeylerine bakıldığında kadınların erkeklerden yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında akademik unvanın etkili olmadığı görülmüştür.

Özçiftçi (2014) çalışmasını sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirmiştir. Amasya ilinde gerçekleştirilen bu çalışmada 331 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. 2013- 2014

yılında yapılan bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerine ait bulgulardan yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakıldığında, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin yaşa, kıdeme ve görev yerlerine göre yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bayan öğretmenlerde yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek çıkmasında sebep olarak istekli olmaları ve iş hayatında ön planda olma çabaları olduğu görüşüne varılmıştır. Yaş değişkeninde anlamlı farklılık olmamasına rağmen, sebat ve motivasyon alt boyutlarında yaş ilerledikçe oranda artmıştır.

Poyraz (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, yaşam boyu öğrenme profillerine yönelik çalıştıkları kurumlarda desteklenme düzeylerine bakılmıştır. Bu çalışmayı, Sakarya il merkezinde görevli 313 sınıf ve branş öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme üzerinde; cinsiyet değişkeninin, medeni durumun, sınıf veya branş öğretmeni olmalarının ve hizmet sürelerinin herhangi bir farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde ise yaş değişkeninin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşları 20- 30 yaşları arasında olan öğretmenlerin, 30 ve üstü yaşta olan öğretmenlerden yaşam boyu öğrenen birey olma düzeylerinin daha düşük çıktığı görülmüştür. Öğrenme durumlarına bakıldığında lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen birey algıları yüksek çıkarken, eğitim durumu ön-lisans olan öğretmenlerin öğrenen birey algıları en düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları; cinsiyete, medeni duruma, sınıf ve branş öğretmenleri olmalarına, yaşları farklı olan öğretmenlere, eğitim durumlarına, hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonuçları elde edilmiştir.

Yaman (2014) Diyarbakır ili Anadolu Liselerinde çalışan 293 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada, yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin düzeyini incelemiştir. Araştırmada verileri toplamak için ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi’’ ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerinin cinsiyet değişkenine ve mezun oldukları yükseköğretim



kurumlarına göre etkilenmediği görülmüştür. Lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerinin diğer öğretmenlerden seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Güzel sanatlarda görevli olan öğretmenlerin, diğer branş öğretmenlerinden yaşam boyu öğrenmelerinin daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Kıdeme değişkenine bakıldığında 6-10 yıllık öğretmenlerin diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Ayra (2015)'nın yapmış olduğu çalışma, Hakkâri ili ve Yüksekova ilçelerinde görev yapan 362 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bu çalışmada, mesleki özyeterliklerinin hangi seviyede olduğunu ölçmek için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu çalışma bulgularına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmenlerde yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna bakıldığında, cinsiyet faktörüne göre bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Mesleği sevme durumu açısından bakıldığında, mesleğini seven öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kitap okuma sıklığı değişkenine bakıldığında ise kitap okuyanların daha yüksek yaşam boyu öğrenen bireyler olduğu bulgularına varılmıştır. Diğer değişkenlere bakıldığında; öğretmenlerin yaşı, meslekteki deneyimleri, branşlarının ne olduğu, annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Doğan ve Kavtelek (2015) yapmış oldukları çalışmada, yöneticilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarını incelemiştir. 2014 yılındaki çalışmaya yetişkinlere yönelik yapılan çalışmaya katılan 432 kurum yöneticisi katılmıştır. Örneklem gurubuna kendi geliştirmiş oldukları ölçeği uygulamışlardır. Yapılan araştırma verilerine bakıldığında, yöneticilerin hayat boyu öğrenmelerine yönelik algı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin hayat boyu öğrenmeleri üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin; yaşı, görev yerleri ve buldukları bölge değişkenlerinin ise yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Kılıç (2015) bu çalışmayı Denizli’de görev yapan 290 öğretmen ile yapmıştır. Farklı branşlarda görev yapan ortaöğretim öğretmenlerine iki farklı ölçek uygulayarak verileri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, genel olarak branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmelerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinin cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında, 20 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine yönelik algılarının kıdemi az olan öğretmenlerden düşük seviyede olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin görev süreleri arttıkça yaşam boyu öğrenmelerine yönelik algılarının yüksek seviyelere çıktığını görebiliriz. Ayrıca branş öğretmenlerinin ortalama puanlarının, bireysel yenilikçilik düzeylerine göre daha az seviyede oldukları görülmüştür.

Poyraz ve Bayrakçı (2015) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin kurumlarında yaşam boyu öğrenme kapsamında desteklenme algılarını ortaya koymak için bir ölçek geliştirmişlerdir. Sakarya ilinde 313 öğretmenle bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışma bulgularına göre okullarda öğretmenlerin öğrenme alanlarını oluşturmaları, kendilerini bilgi ve teknoloji bakımından geliştirmeleri konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Ayrıca okul içerisinde öğretmenler üzerindeki iş yoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde engel teşkil ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler iş yoğunluklarının yeni bilgiler üzerinde olumsuz etki ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bulguların sonuçlarından diğer çalışanların varlığının öğretmenlerin öğrenmelerine herhangi bir etki etmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2015) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin Avrupa Birliği’nin belirlediği 8 anahtar yeterlik çerçevesinde görüşlerini ortaya koymuştur. Çanakkale merkezde görev yapan 1555 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmış, 10 öğretmenle ise görüşme yapılarak sonuçlar kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine yönelik algılarının yüksek çıktığı görülmüştür. Cinsiyet faktörünün, yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında, 3 alt boyutta anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Kıdem yükseldikçe öğretmenlerin yeterlilik algılarının yükseldiği yönünde

sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna bakıldığında ise 10 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda cinsiyet faktöründe anlamlı bir fark olmadığı görülse de betimsel analiz doğrultusunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden yaşam boyu öğrenme boyutunda pozitif tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yabancı dil eğitimi konusunda yetersiz olduğu sonucuna varılmış olup, en büyük eksikliğin bu yönde verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden ve izlenen politikalar-dan kaynaklı olduğu söylenmiştir. Fen ve teknolojiyi takip edip etmemelerini belirlemek amacıyla sorulan sorularda öğretmenlerin teknoloji noktasında interneti aktif olarak kullandıkları yönünde görüş bildirdikleri grlmştir. Bu bulgular doğrultu-sunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini geliştirmek adına günümüz gelişme-lerinden haberdar oldukları sonucu ortaya konulmuştur. Öğrenmeyi ğrenmede ye-terlilik düzeyine bakıldığında, hem nicel hem de nitel verilerden çıkan sonuçların paralellik gösterdiği grlmştir. Öğretmenlerden kıdemi fazla olanların, diğer ğ-retmenlere oranla daha yeterli seviyede oldukları grlmştir. Öğretmenlerin sosyal ve vatandaşlık görevlerini yerine getirme noktasında sorulan sorulara verilen cevap-lara bakıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla sosyal ve vatandaşlık yeterliliğine sahip olduğu grlmştir. Öğretmenlerin, kültürel farkında-lık ve kendini ifade edebilme boyutunda ise yeterlilik algılarının yüksek olduğu so-nucu ortaya çıkmıştır.

Adabaş (2016) yaptığı araştırmada, lisansüstü eğitim ğrencilerinin yaşam bo-yu öğrenme düzeylerini belirlemiştir. Araştırmada 2014-2015 Eğitim-ğretim yılın-da Bartın niversitesi'nde yüksek lisans eğitimi alan 262 öğrenciye ‘‘Yaşam Boyu ğrenme Anahtar Yeterlilikleri leği’’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, lisan-sst eğitim öğrencileri cinsiyet değişkenine göre sadece anadilde iletişim yeterlilik düzeylerinde farklılığın olduğu grlmştir. Anlamlı farklılık kız öğrencilerde daha fazla çıkmıştır. Ayrıca ğrencilerin anahtar yeterlilik düzeyleri fen bilimleri enstitü ğrencilerinde en yüksek, sosyal bilimler enstitü ğrencilerinde en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitim ğrencilerinin yaş dağılımına bakıl-dığında, gençlerin oranının yaşlıların oranından yüksek olduğu görülmüş ve gençle-rin yüksek lisans yapma eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Me-

deni durumlarına bakıldığında, bekar olan öğrencilerin evli olan öğrencilerden daha fazla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin ekonomik durumlarına bakıldığında, gelir seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yetiştikleri sosyoekonomik durumlarının orta seviye olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları liselere bakıldığında, genel liselerden mezun olanların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Kendilerini geliştirmek adına öğrencilerin en çok yaygın eğitim kurslarına katılımın sağlandığı ve bu kurslardan da yabancı dil eğitimi veren kurslara ağırlık verildiği görülmüştür. Katılımcıların anadilde iletişim yeterliliği ile ilgili maddelerin tamamına katıldığı, kendilerini bu konuda yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme eğilimleri, sosyal vatandaşlık bilinci yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik anlayışının yanı sıra kültürel bilinç ve ifade yeterlikleri de oldukça yüksek seviyede olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Ayaz (2016), 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yaptığı çalışma ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi belirlenmiştir. Mardin ilinde gerçekleştirilen çalışmada farklı öğretim türlerinde bulunan 1483 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hem genel olarak hem de alt boyutlarına göre yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde kıdem ve cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, branş değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne bakıldığında, lise öğretmenlerinin farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerden daha düşük seviyede yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde olduğu görülmektedir. Kurslara katılan ve katılmayan öğretmenlerde yaşam boyu öğrenme düzeyinde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini incelemiştir. Fırat Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde okuyan 462 öğrenciye ‘‘Yaşam Boyu öğrenme Ölçeği’’ uygulanmıştır. 2014-2015 yılında araştırmaya katılan katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde; öğrenim gördükleri üniversitenin, hangi sınıfta olduklarının, cinsiyetlerinin anne-babalarını eğitim seviyelerinin, öğrenme türlerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik

durumlarının etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümünü isteyerek seçip seçmeme durumuna bakıldığında, iki grup arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu test edilmiş olup iki grup arasındaki farkın manidar olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin not ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuş olup bu farkın not ortalaması 3.50 ile 4.00 arasında bulunan adaylarla not ortalaması 2.00 ile 2.50 arasında bulunan adayların ortalamaları arasında olduğu belirlenmiştir.

Özgür (2016) yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin düzeyi ile bilgi okuryazarlıklarının düzeyini incelemiştir. 2013-2014 öğretim yılında Marmara Bölgesi'nde yer alan bir üniversiteye ait fakültede gerçekleştirdiği çalışma ile 313 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada, katılımcılara farklı iki ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerinin yeterli düzeyde olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca özyeterlilik algılarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyetlerine göre, okudukları bölüme göre ve gün içerisinde internete bağlanma süreleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bilgi okuryazarlığına etkisi arasında ilişki orta düzeyde olduğu saptanmış ve pozitif yönde bir ilişki ortaya konulmuştur.

Abbak (2018) çalışmasında, Kayseri'de görev yapan 718 sınıf ve branş öğretmenleriyle yaptığı çalışmada "Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlik Ölçeği" ve "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ni kullanmıştır. 2016-2017 yılında yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarına bakıldığında; cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine ve kıdemlerine göre değişiklik göstermediği görülmüştür. Ayrıca branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmelerine yönelik algılarına baktığımızda ise; cinsiyete, medeni ve eğitim durumuna göre değişkenlik gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Aydın (2018) yaptığı çalışmada, 398 sınıf öğretmeni adayına ulaşmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerinin düzeyi ile kariyerlerini geliştirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışma sonunda, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “kısmen uyuyor” düzeyinde, kariyerlerini geliştirmeye yönelik algılarının ise “oldukça fazla” seviyelerde seyrettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algıları cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermiş, kız öğretmen adaylarında daha yüksek düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının okudukları sınıfa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin seviyesine bakıldığında sadece motivasyon ve merak boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Aydoğan (2018) 4. sınıf öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada öz düzenleyici öğrenmenin; akademik başarı, demokratik, tutum ve yaşam boyu öğrenme algıları üzerine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gurubu üzerinde yapmış olduğu çalışmada, iki gurubun karşılaştırılmasında yaşam boyu öğrenme kazanım algıları açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Bozkan (2018) Sakarya ilinde yapmış olduğu çalışmada, farklı öğrenim düzeylerinde görevli 471 öğretmen adayına ulaşmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine etki eden faktörler ile mobil öğrenmelerine yönelik tutumlarının düzeyleri incelemiştir. Araştırmada, ölçülmek istenen iki faktör arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlerin düzeyinin yüksek çıktığı görülmüştür.

### **2.2.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Brahmi (2007), Indiana Üniversitesinde bulunan Tıp Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada tıp öğrencilerinin “Yaşam Boyu Öğrenme” algılarını araştırmıştır. Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler rastgele seçilmiş ve kartopu tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar üç alanda odaklanmıştır. Birincisi, yaşam boyu öğrenme ile ilgili tıp öğrencilerinin tanımladığı uygulama ve tutumların neler olduğu; ikincisi, bu uygulama ve tutumların dört yıl boyunca farklılık gösterip gös-

termediği; üçüncüsü ise, tıp öğrencilerinin aşırı bilgi ve yük ile başa çıkmalarına yardımcı olmak için teknolojiyi nasıl kullandıkları ile ilgilidir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında yaşam boyu öğrenme algıları; 1. ve 2. sınıf öğrencileri (klinik öncesi), 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde (klinik dönem) farklılık göstermiştir. Klinik öncesi öğrenciler yaşam boyu öğrenmenin eğitimlerindeki rollerinden bahsederken klinik öğrencileri ise yaşam boyu öğrenmeyi tıp ve hasta bakımı uygulamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu yaşam boyu öğrenmenin doğuştan gelen bir merak olarak başladığını ve çocukluk etkilerinin yaşam boyu öğrenmenin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca tıp öğrencileri, interneti bilgiye erişmek için hızlı ve kolay bir yol olarak tanımlamışlardır.

Harwood (2007) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, ‘‘Montona Üniversitesi Mezunları Derneği’’ eğitim amaçlı seyahat programlarına katılan yaşları 50-70 olan yetişkinlerin önceliklerinin ne olduğu ve yaşam kalitelerini artırmak için kariyer değişikliği yapma konusunda ilgileri incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca ankete katılanların; insan hizmetleri, eğitim, çevre, sanat ve kültür yönetimi ve kâr amacı gütmeyen toplum liderliği dahil olmak üzere sosyal sorumluluk alanlarında sertifika programlarına ve üniversiteden alınan diploma eğitimlerine yönelik çalışmalara katılmalarında istekleri araştırılmıştır.

Ankete katılanlar; yaşlılara, hastalara, fakirlere ve sivil grup liderliğine yardım eden insan hizmetleri, okuldan sonra verilen özel ders gibi sosyal sorumluluk alanlarında ve kariyerlerinde değişiklik yapılmasında istekli oldukları görülmüştür. Coğrafi kâşif, macera tutkunu, etkinliğe dayalı tipolojileri ile yüksek öğrenim görme istekleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmüştür. Eğitimde, sosyal sorumluluk alanlarında yüksek eğitim öğrenme olanaklarını sürdürmek isteyen yetişkinlerin yüzdesinin yüksek olduğu görülmüştür. Finansal teşviklerin yetişkin öğrenenlerin yükseköğrenim derslerine ödeme yapabileceği gelir kaynağı olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğu, eğitimleri ve kamu yararına çalışabilmeleri için vergi indirimi istedikleri görülmüştür.

Simmermon (2009) yaptığı doktora tez çalışmasında, Community Üniversitesi iki yıllık yükseköğretim öğrencilerinin eğitim deneyimlerinin daha sonraki eğitim çalışmalarını motive edip etmediğini incelemiştir. Yapılan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formdaki sorular katılımcıların eğitimden önce, eğitim esnasında, eğitim sonunda oluşan düşüncelerini tespit etmeyi hedefleyen sorulardan oluşmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin üniversite hayatında edindiği bilgilerinin ileriki eğitimleri için ilgi oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca gelecekteki hayatlarında ileriki eğitimlerini yerine getirebilecekleri ifade edilmiştir. Bu çabaları onları yaşam boyu öğrenen bireylere dönüştürmüştür.

Mitkovskove ve Hristovska (2011) çağdaş öğretmen ve yaşam boyu öğrenme için temel yeterlikler adlı çalışmalarına; eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri, aday öğretmenler ve okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Araştırma, Makedonya’da yaşayan 286 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada; öğretmenlerin öğretme konusundaki performansları, yaşam boyu öğrenmede daha ileri seviyedeki yetkinlikleri, gelecekteki mesleki gelişimleri ile ilgili göstergelerinin test edilmesinin sonuçları gösterilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çağdaş öğretilerde olması gereken sekiz yeterlik şu şekilde sıralanmıştır: üst düzey bilişsel beceriler, öz saygı, problem çözme becerisi, güncel bilgi, modern bilgisayar iletişim teknolojilerini kullanabilme, matematik uygulamaları, dil bilim okuryazarlık uygulamaları ve deneye yönelik araştırma yeteneğidir.

Hunde ve Tacconi (2014), Etiyopya’da bir üniversitede görevli 12 öğretim görevlisi ve 14 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının ve öğretim görevlilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek ve sürdürmek için neler yaşadıklarını, deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Görüşme sonucunda, tematik alanlar belirlenerek kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarında bulunan yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve yetiştirilme sürecinde uygulanan plan ve programların geliştirilip uygulanması gerektiği ortaya konulmuştur.



Plavšić ve Diković (2015) yazmış oldukları makalede, yükseköğretimin rollerinden birinin öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak ve teşvik etmek olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Ancak öğrencilerin örgün, yaygın ve gayri resmi bağlamlarla ilgili daha ileri öğrenme ve öğretme planları hakkında kanıt olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin örgün eğitim hakkında bilgi seviyesini, örgün ve yaygın öğrenmeyi, çalışma yılını, ebeveynlerin örgün eğitimini ve aylık gelirlerini araştırmaktır. Araştırmaya Pula Juraj Dobrića Üniversitesinden 553 öğrenci katılmıştır. Eğitim bilimleri, beşerî bilimler ve ekonomi öğrencilerinin informal öğrenim planlarında farklılık olduğu, örgün eğitimleri ve yaygın öğrenim planları ile ilgili farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim planlarına gelince; öğrenciler çalışma grupları, çalışma yılı ve babaların örgün eğitimleriyle ilgili gayri resmi öğretim planlarında farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin, annelerinin örgün eğitim düzeyi ve aylık gelir düzeyi ile ilgili planlarında bir fark bulunmamıştır.

Cendon (2018) yazmış olduğu makalesinde, dijitalleşme çağında öğretme ve öğrenme uygulamalarını incelemiştir. Profesyonel deneyime sahip öğrencilerin çalışmalarıyla birlikte öğretme ve öğrenme uygulamalarını ele almıştır. Dijitalleşmenin, yüksek öğretimde öğretme ve öğrenme için daha açık ve esnek yollara izin vermenin bir yolu olduğu varsayımına dayanan bu makalede, dijital destekli öğretim ve öğrenme ortamlarında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme biçimleri olarak algılarına odaklanmıştır. İki nitel çalışmadan elde edilen bulgulardan birinci çalışma, öğrencilerin çalışmaları boyunca gelişimlerine bakış açlarına odaklanmıştır; ikincisi ise, öğretmenlerin bakış açlarına ve onların öğretim stratejileri ve etkinliklerine değinmiştir. Bu iki araştırmanın bulgularına dayanarak, özellikle üniversitelerde hayat boyu öğrenme programlarına vurgu yaparak öğretim ve öğrenme için gelecekteki dijitalleşmenin rolünü özetlemiştir.

## III.BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”ni farklı değişkenlere göre inceleyerek hangi seviyede olduğunu belirlemesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma tarama modeline dayalı nicel araştırma olarak desenlenmiştir. Tarama yöntemi, geçmişte olduğu gibi günümüzde de olan bir durumu bulunduğu şekliyle betimlemeyi ön gören bir araştırma modelidir. Tarama yöntemi ayrıca araştırma yapılan konuyu, bireyi, nesneyi kendi sınırları içinde olduğu şekilde tanımlamaya çalışır (Karasar,2012).

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim- öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışma örneğini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen 240 öğretmen adayı oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, örneklem içinde olan tüm bireylerin seçilme olasılığı eşittir. Basit seçkisiz örneklem kullanılarak yapılan araştırmalarda örneklem tamamen rastgele bir şekilde seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

**Tablo 2: Araştırmaya katılanlara yönelik demografik özelliklerin oranları**

		N	%
Cinsiyet	Kadın	141	58,8
	Erkek	99	41,2
Sınıf	1	60	25
	2	60	25
	3	60	25
	4	60	25
Mezun Olunan Lise	Anadolu-Fen	134	55,8
	Meslek Lisesi	28	11,7
	Temel Lise	42	17,5
	Diğer	36	15
Anne Eğitim	Diplomasız	65	27,1
	İlkokul	116	48,3
	Ortaokul	24	10
	Lise	30	12,5
	Üniversite	5	2,1
Baba Eğitim	Diplomasız	19	7,9
	İlkokul	101	42,1
	Ortaokul	39	16,3
	Lise	49	20,4
	Üniversite	32	13,4
Gelir Düzeyi	3000 TL ve altı	169	70,4
	3000-5000 TL	55	22,9
	5001-üzeri	16	6,7
Yaşanılan Yer	Köy-Kasaba	70	29,2
	İlçe	79	32,9
	İl	91	37,9
Yabancı Dil Seviyesi	Başlangıç	146	60,8
	Orta	88	36,7
	İleri	6	2,5
Lisansüstü Eğitim Durumu	Evet	69	28,8
	Hayır	80	33,3
	Belki	91	37,9
Kulüp Faaliyetlerine Katılma Durumu	Evet	77	32,1
	Hayır	163	67,9
Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Katkıda Bulunma	Evet	174	72,5
	Hayır	66	27,5
Kitap Okuma Sıklığı	Her gün	22	9,2
	Haftada Birkaç Gün	78	32,5
	Ayda Birkaç Gün	108	45
	Hiç	32	13,3

Tablo 2'e göre araştırmaya katılanların %58,8' (f=141)' i kadın, %41,2 (f=99)' ü erkektir.

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımına bakıldığında %25' (f=60)' i 1. sınıf, %25 (f=60)' i 2. sınıf, %25 (f=60)'i 3.sınıf, %25' (f=60)' i 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne bakıldığında %55,6 (f=134)' sı Anadolu-Fen Lisesi, %11,7 (f=28)'si Meslek Lisesi, %17,5 (f=42)'i Temel Lise, %15 (f=36)'i diğeri liselerden mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri %27,1 (f=65)' i diplomasız, %48,3 (f=116)' ü ilkokul mezunu, %10 (f=24)'u ortaokul mezunu, %12,5 (f=30)'i lise mezunu, %2,1 (f=5)'1 üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında ise %7,9 (f=19)' u diplomasız, %42,1 (f=101)' i ilkokul mezunu, %16,3 (f=39)'ü ortaokul mezunu, %20,4 (f=49)'ü lise mezunu, %13,3 (f=32)'ü üniversiteden mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumlarına bakıldığında %70,4 (f=169)'ü 3000 TL ve altı, %22,9 (f=55)' u 3001-5000 TL, %6,7 (f=16)'si 5001-üzerinde olduğu görülmektedir.

Ailelerinin ikamet ettiği yere bakıldığında %29,2 (f=70)'i köy-kasabada, %32,9 (f=79)'u ilçede, %37,9 (f=91)' u ise şehir merkezinde yaşadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yabancı dil seviyelerine bakıldığında %60,8 (f=146)'i başlangıç, %36,7 (f=88)' si orta, %2,5 (f=6)' i ileri seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 2'deki verilere bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisansüstü yapma isteklerinin oranı %32,7 (f=74)' si evet, %29,6 (f=67)' sı hayır, %37,6 (f=85)'sı belki şeklinde olduğu görülmüştür.

Tablo 2'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kulüp faaliyetlerine katılma durumuna bakıldığında %32,1 (f=77)' i evet, %67,9 (f=163)' u hayır cevabı verdiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik etkinliklere katılma durumuna bakıldığında %72,5 (f=174)' i evet, %27,5 (f=66)' i hayır cevabı verdiği görülmüştür.

Tablo 2'ye göre katılımcıların kitap okuma sıklık durumuna göre oranlarına bakıldığında %9,2 (f=22)' si her gün, %32,5 (f=78)' i haftada birkaç gün, %45 (f=108)' i ayda birkaç gün, %13,3 (f=32)' ü ise hiç kitap okumadığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirlemek için Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verileri elde etmek için kullanılan bu ölçek 2009 yılında hazırlanmış bir doktora çalışmasının ürünüdür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Üst kısmında öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin yer aldığı sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formundaki sorular hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma; cinsiyet, okuduğu sınıf, mezun olunan lise, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, aile ikametgâh durumu, yabancı dil seviye durumu, yüksek lisans yapma isteği, okul içi kulüp faaliyetlerine katılma durumu, mesleki ve kişisel yeterliliklerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumu ve kitap okuma süreleri gibi değişkenler üzerine yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünü, Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş ve 27 maddenin yer aldığı ‘Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’ oluşturmuştur. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar; 1. “Hiç Uymuyor”, 2. “Kısmen Uymuyor”, 3. “Çok Az Uymuyor”, 4. “Çok Az Uyuyor”, 5. “Kısmen Uyuyor”, 6. “Çok Uyuyor” olarak 6’lı likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir. Araştırmada kullanılan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınacak minimum puan (27x1) 27, maksimum puan ise (27x6) 162’dir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği, iki olumlu iki olumsuz olmak üzere 4 boyuttan oluşmuştur. Ölçekte sırasıyla; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları yer almaktadır. Ölçekteki 27 maddenin alt boyutlarına göre dağılımı aşağıdaki şekilde verilmiştir;

- Motivasyon alt boyutunda 1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeler yer alır ve bütün maddeler olumlu,
- Sebat alt boyutunda 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler yer alır ve bütün maddeler olumlu,
- Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda; 13, 14, 15, 16, 17, 18. maddeler yer alır ve bütün maddeler olumsuz,
- Merak yoksunluğu alt boyutunda 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27. maddeler yer alır ve bütün maddeler olumsuz şekilde sıralanmıştır.

Bu çalışmada, bulgulara ulaşmak için olumsuz maddeler ters kodlanarak yorumlanmıştır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarıyla ilgili yorumlama yapılırken ters kodlama sonucunda elde edilen verilerin ortalamalarına göre yorumlar yapılmıştır.

**Tablo.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine Ait Güvenirlik**

**Katsayıları**

YBÖÖ	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Motivasyon	6	0,867
Sebat	6	0,861
Öğrenmeyi Düzenlemede		
Yoksunluk	6	0,870
Merak Yoksunluğu	9	0,892
YBÖ Toplam	27	0,906

Yapmış olduğumuz çalışmanın güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden elde edilen toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,906 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik katsayısı 0,80 ile 1,00 aralığında ise ‘yüksek derecede güvenilir’ olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Yaptığımız çalışmada kullanılan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına baktığımızda; motivasyon alt boyutunun güvenirliliği 0,867, sebat alt boyutunun güvenirliliği 0,861, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun güvenirliliği 0,870 ve merak yoksunluğu alt boyutunun güvenirliliği 0,892 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının ‘Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin’ belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen eğilimlerin hangi düzeyde olduğunu ölçmek için öğretmen adaylarının demografik özellikleri olan cinsiyet değişkeni, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin ekonomik düzeyi, ailenin ikamet ettiği yer, yabancı dil seviye durumu, lisans üstü eğitim yapma isteği, okul içi kulüp faaliyetlerine katılma durumu, mesleki ve kişisel yeterliliklerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumu ve kitap okuma süreleri gibi değişkenlere göre parametrik testler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ‘Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’ 240 öğretmen adayına uygulanmış, verilerin çözümlenmesi SPSS 21.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, Kolmogrov Smirnov değerinin 0,05’den büyük çıktığı gözlenmiştir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım sergilediğini ifade edebiliriz. Yapılan çalışmada grupların normal ve homojen dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen nicel verileri çözümlerken betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Demografik özelliklerin durumuna göre gruplar arasındaki farklılıkları tespit etmek için F testi, t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmada ikili değişkenlerde t testi, üç ve üzeri değişkeni olan gruplarda varyans analizi (ANOVA) kullanılarak veriler elde edilmiştir. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın tespitinde ise Tukey testi sonuçlarına başvurulmuştur. Verileri yorumlarken anlamlılık düzeyi ( $p < 0,05$ ) olarak alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere verdikleri cevapların ortalamaları (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) değerlere göre yorumlanmıştır.





## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme’’ anketinden elde edilen verilere ve Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan bilgilere ait demografik tablolara yer verilmiştir. Yorumlamalar yapılırken bu tablolardan elde edilen veriler kullanılmıştır.

#### 4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4’te açıklanmıştır.

**Tablo 4.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

YBÖÖ	N	$\bar{X}$	Ss
Motivasyon	240	4,981	0,882
Sebat	240	4,454	0,974
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	240	4,360	1,284
Merak Yoksunluğu	240	4,210	1,169
YBÖ Toplam	240	4,469	0,782

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanlar incelendiğinde genel ortalamanın  $\bar{X}=4.469$  olduğu motivasyon alt boyutunun  $\bar{X}=4.981$ , sebat alt boyutunun  $\bar{X}=4.454$ , öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun  $\bar{X}=4.360$ , merak yoksunluğu alt boyutunun ise  $\bar{X}=4.210$  olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeğinden

aldığı puanlara göre; en yüksek ortalamanın motivasyon boyutuna ait olduğu, en düşük ortalamanın ise merak yoksunluğu boyutuna ait olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Cinsiyete Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları*

YBÖÖ	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Motivasyon	erkek	99	28,97	5,965	-2,270	0,024
	kadın	141	30,53	4,684		
Sebat	erkek	99	26,40	6,427	-0,712	0,477
	kadın	141	26,95	9,409		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	erkek	99	24,08	7,667	-3,586	0,000
	kadın	141	27,62	7,416		
Merak Yoksunluğu	erkek	99	35,85	10,077	-2548	0,011
	kadın	141	39,33	10,635		
YBÖ Toplam	erkek	99	115,30	19,91	-3,367	0,011
	kadın	141	124,42	21,17		

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre, erkek öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=115,30$ ), kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=124,42$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t_{(238)} = -3,367$   $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeninin yaşam boyu

öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı etkisinin kadın öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre, erkek öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=28,97$ ), kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=30,53$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t_{(238)}=-2,27$   $p<0,05$ ). Sınıf öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı etkisinin kadın öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre, erkek öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=26,40$ ), kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=26,95$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t_{(238)}=-0,712$   $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre erkek öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=24,08$ ), kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=27,62$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t_{(238)}=-3,367$   $p<0,05$ ). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde anlamlı etkisinin kadın öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre erkek öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=35,85$ ), kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=39,33$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t_{(238)}=-2,548$   $p<0,05$ ). Sınıf öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninin merak yoksunluğu boyutu üzerinde anlamlı etkisinin kadın öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

### 4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okudukları sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğu Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler		Kareler		Kareler		Anlamlı	
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig	Fark
Motivasyon	Gruplar						
	Arası	303,413	3	101,138	3,731	0,012	3-4
	Grup içi	6396,550	236	27,104			
	Toplam	6699,963	239				
Sebat	Gruplar						
	Arası	180,150	3	60,050	1,776	0,153	-
	Grup içi	7981,700	236	33,821			
	Toplam	8161,870	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar						
	Arası	636,617	3	212,206	3,696	0,013	1-4
	Grup içi	13551,367	236	57,421			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar						
	Arası	728,550	3	242,850	2,225	0,086	-
	Grup içi	25760,633	236	109,155			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar						
	Arası	6194,079	3	2064,693	4,859	0,003	1-4
	Grup içi	100277,583	236	424,905			
	Toplam	106471,663	239				

Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıfın yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=114,08$ ), 2. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}_2=122,17$ ), 3. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}_3=118,47$ ), 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=127,93$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [ $F_{(3-236)}=4,859$ ,  $p<0.05$ ]. Bu farklılığın 1. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine olduğu gözlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıfın motivasyon boyutu üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=29,00$ ), 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=30,95$ ), 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=28,55$ ), 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=31,05$ ) arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir [ $F_{(3-236)}=3,731$ ,  $p<0.05$ ]. Bu farklılığın 3. ve 4. sınıflar arasında, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine olduğu gözlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıfın sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=25,65$ ), 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=26,67$ ), 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=26,52$ ), 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=28,07$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(3-236)}=1,776$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıfın, öğrenmeyi düzenlemede yok-sunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek

yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=23,77$ ), 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=24,75$ ), 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=25,85$ ), 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=28,27$ ) arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [ $F_{(3-236)}=3,696$ ,  $p<0.05$ ]. Bu farklılığın 1.ve 4. sınıflar arasında, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine olduğu gözlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıfın, merak yoksunluğu boyutunda etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda; 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=35,667$ ), 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=37,800$ ), 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=37,550$ ), 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=40,550$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(3-236)}=2,225$ ,  $p>0.05$ ].

#### 4.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler	Kareler		Kareler		Anlamlı		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig	Fark	
Motivasyon	Gruplar						
	Arası	149,105	3	49,702	1,791	0,150	-
	Grup içi	6550,858	236	27,758			
	Toplam	6699,963	239				
Sebat	Gruplar						
	Arası	141,054	3	47,018	1,383	0,248	-
	Grup içi	8020,796	236	33,986			
	Toplam	8161,850	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar						
	Arası	211,497	3	70,499	1,190	0,314	-
	Grup içi	13976,486	236	59,222			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar						
	Arası	685,337	3	228,466	2,089	0,102	-
	Grup içi	25803,846	236	109,338			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar						
	Arası	3247,804	3	1082,601	2,475	0,062	-
	Grup içi	103223,858	236	437,389			
	Toplam	106471,662	239				

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lisenin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda Anadolu-Fen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_{a-f}=118,76$ ), meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_m=117,57$ ) temel liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_t=128,36$ ) ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin ortalamalarında ( $\bar{X}_d=121,17$ ) bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(3-239)}=2,475$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lisenin motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda; Anadolu-Fen Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_{a-f}=29,33$ ), meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_m=30,07$ ) temel liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_t=31,48$ ) ve diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamalarında ( $\bar{X}_d=29,97$ ) bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(3-236)}=1,791$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lisenin sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu-Fen Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_{a-f}=26,31$ ), meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_m=27,53$ ) temel liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_t=28,12$ ) ve diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_d=26,03$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(3-236)}=1,383$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lisenin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; Anadolu-Fen Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_{a-f}=26,31$ ), meslek lisesi me-



zunu öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_m=24,21$ ) temel liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_t=27,74$ ) ve diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_d=26,11$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(3-236)}=1,190$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türünün yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeceği merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu-Fen Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_{a-f}=37,04$ ), meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_m=35,75$ ) temel liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_t=41,02$ ) ve diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_d=39,06$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $F_{(3-236)}=2,089$ ,  $p>0.05$ ].

#### 4.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler		Kareler		Kareler		Anlamlı	
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig	Fark
Motivasyon	Gruplar						
	Arası	107,068	4	26,767	0,954	0,433	–
	Grup içi	6592,894	235	28,055			
	Toplam	6699,962	239				
Sebat	Gruplar						
	Arası	89,925	4	22,481	0,665	0,624	–
	Grup içi	8071,925	235	34,349			
	Toplam	8191,850	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar						
	Arası	254,594	4	63,649	1,073	0,370	–
	Grup içi	13933,389	235	59,291			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar						
	Arası	555,852	4	138,963	1,259	0,287	–
	Grup içi	25933,331	235	110,355			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar						
	Arası	2319,404	4	579,851	1,308	0,268	–
	Grup içi	104152,259	235	443,201			
	Toplam	106471,662	239				

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim seviyesinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan annesi bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=118,08$ ), annesi ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=121,33$ ), ortaokuldan mezun olan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}=115,88$ ) liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=127,13$ ), üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=123,00$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=1,308, p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim seviyesinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan annesi bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=28,98$ ), annesi ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,96$ ), ortaokuldan mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=30,29$ ) liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=30,97$ ), üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=31,60$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=0,954, p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim seviyesinin sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan annesi bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,22$ ), annesi ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,77$ ), ortaokuldan mezun olan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}=26,46$ ) annesi liseden mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=28,13$ ), annesi üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,20$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=0,655, p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim seviyesinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan annesi bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,85$ ), annesi ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,81$ ), ortaokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=23,33$ ) liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,63$ ), üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,80$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=1,073$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim seviyesinin merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan annesi bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=37,03$ ), annesi ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=37,79$ ), ortaokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=35,79$ ) annesi liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=41,40$ ), üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=40,40$ ) arasında fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=1,259$ ,  $p>0.05$ ].

#### 4.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler		Kareler		Kareler		Anlamlı	
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig	Fark
Motivasyon	Gruplar						
	Arası	63,588	4	15,897	0,563	0,690	-
	Grup içi	6636,375	235	28,240			
	Toplam	6699,963	239				
Sebat	Gruplar						
	Arası	22,537	4	5,634	0,163	0,957	-
	Grup içi	8139,313	236	34,635			
	Toplam	8161,850	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar						
	Arası	174,174	4	45,543	0,730	0,572	-
	Grup içi	14013,810	235	59,633			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar						
	Arası	759,506	4	189,877	1,734	0,143	-
	Grup içi	25729,677	235	109,488			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar						
	Arası	2400,599	4	600,150	1,355	0,250	-
	Grup içi	104071,064	235	442,856			
	Toplam	106471,663	239				

Sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim seviyesinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan babası bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=112,68$ ), babası ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=119,42$ ), ortaokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=120,44$ ) liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=123,80$ ), üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=124,94$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=1,355$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim seviyesinin motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan babası bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=28,74$ ), babası ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,84$ ), ortaokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,38$ ) liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=30,33$ ), üniversiteden mezun olan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}=30,66$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=0,563$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim seviyesinin sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan babası bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,736$ ), babası ilkokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,594$ ), ortaokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,589$ ) liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,591$ ), üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,200$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=0,163$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmenleri adaylarının babalarının eğitim seviyesinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; babası diplomasız olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=23,63$ ), babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,96$ ), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,38$ ) babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=27,06$ ), babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,63$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=0,730$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmenleri adaylarının babalarının eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçüğü merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; diploması olmayan babası bulunan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=33,579$ ), babası ilkokuldan mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=37,019$ ), ortaokuldan mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=38,077$ ) liseden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=39,816$ ), üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=40,031$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4-235)}=1,734$ ,  $p>0.05$ ].

#### 4.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Ailelerinin Ekonomik Durumlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ailelerinin ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler		Kareler		Kareler		Anlamlı	
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig	Fark
Motivasyon	Gruplar						
	Arası	135,049	2	67,524	2,438	0,090	-
	Grup içi	6564,914	237	27,700			
	Toplam	6699,962	239				
Sebat	Gruplar						
	Arası	114,785	2	57,392	1,690	0,187	-
	Grup içi	8047,065	237	33,954			
	Toplam	8161,850	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar						
	Arası	105,240	2	52,620	0,886	0,414	-
	Grup içi	14082,743	237	59,421			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar						
	Arası	45,234	2	22,617	0,203	0,817	-
	Grup içi	26443,950	237	111,578			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar						
	Arası	335,925	2	167,963	0,375	0,678	-
	Grup içi	106135,737	237	447,830			
	Toplam	106471,662	239				



Sınıf öğretmenleri adaylarının ailelerinin gelir düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için sınıf öğretmenleri adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerinin ekonomik durumları 3000 TL ve altı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=120,54$ ), ailelerinin ekonomik durumları 3001-5000 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=119,80$ ), ailelerinin ekonomik durumu 5001 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=124,94$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=0,375$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmenleri adaylarının ailelerinin gelir düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerinin ekonomik durumları 3000 TL ve altı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,66$ ), ailelerinin ekonomik durumları 3001-5000 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,78$ ), ailelerinin ekonomik durumu 5001 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=32,69$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=2,438$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmenleri adaylarının ailelerinin gelir düzeyinin sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerinin ekonomik durumları 3000 TL ve altı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,67$ ), ailelerinin ekonomik durumları 3001-5000 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,16$ ), ailelerinin ekonomik durumu 5001 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,19$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=1,690$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmenleri adaylarının ailelerinin gelir düzeyinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek

yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerinin ekonomik durumları 3000 TL ve altı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,59$ ), ailelerinin ekonomik durumları 3001-5000 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,20$ ), ailelerinin ekonomik durumu 5001 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=24,94$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=0,886, p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin gelir düzeyinin merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerinin ekonomik durumları 3000 TL ve altı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=37,621$ ), ailelerinin ekonomik durumları 3001-5000 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=38,655$ ), öğretmen adaylarının ekonomik durumu 5001 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=38,125$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=0,203, p>0.05$ ].

#### 4.8.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Ailelerinin İkamet Ettiği Yere İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ailelerinin ikamet ettiği yer değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailelerinin İkamet Ettiği Yere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler		Kareler		Kareler		Anlamlı	
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig	Fark
Motivasyon	Gruplar Arası	112,645	2	56,322	2,026	0,134	-
	Grup içi	6687,318	237	27,795			
	Toplam	6699,963	239				
Sebat	Gruplar Arası	80,422	2	40,211	1,179	0,309	-
	Grup içi	8081,428	237	34,099			
	Toplam	8161,850	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	199,310	2	99,655	1,688	0,187	-
	Grup içi	13988,673	237	59,024			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	269,728	2	134,864	1,219	0,297	-
	Grup içi	26219,455	237	110,631			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar Arası	2023,885	2	1011,942	2,296	0,103	-
	Grup içi	104447,778	237	440,708			
	Toplam	106471,662	239				

Sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin ikamet ettiği yerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda; aileleri köy-kasabada oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=118,04$ ), aileleri ilçede oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=118,72$ ) aileleri il merkezinde oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=124,36$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=2,296$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının ikamet ettiği yerlerin motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda; aileleri köyde ve kasabada oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,54$ ), aileleri ilçede oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,20$ ) aileleri il merkezinde oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=30,75$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=2,026$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının ikamet ettiği yerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda; aileleri köyde ve kasabada oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,61$ ), aileleri ilçede oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,04$ ) aileleri il merkezinde oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=27,41$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=1,179$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının ikamet ettiği yerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda; aileleri köyde ve kasabada oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,57$ ), aileleri ilçede oturan öğretmen adaylarının ortalamaları

( $\bar{X}=25,34$ ) aileleri il merkezinde oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=27,32$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=1,688, p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının ikamet ettiği yerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda; aileleri köyde ve kasabada oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=36,314$ ), aileleri ilçede oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=38,139$ ) aileleri il merkezinde oturan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=38,890$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=2,296, p>0.05$ ].

#### 4.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yabancı Dil Seviyelerine İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yabancı dil seviyelerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Seviyelerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler		Kareler		Kareler Ortalama-	F	Anlamlı Sig	Fark
		Toplamı	sd				
Motivasyon	Gruplar Arası	13,799	2	6,899	0,245	0,783	-
	Grup içi	6686,164	237	28,212			
	Toplam	6699,962	239				
Sebat	Gruplar Arası	12,258	2	6,129	0,178	0,837	-
	Grup içi	8149,592	237	34,386			
	Toplam	8161,890	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	74,789	2	37,395	0,628	0,535	-
	Grup içi	14113,194	237	59,549			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	248,599	2	124,300	1,123	0,327	-
	Grup içi	26240,584	237	110,720			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar Arası	884,343	2	442,171	0,992	0,372	-
	Grup içi	105587,320	237	445,516			
	Toplam	106471663	239				

Başlangıç:1, Orta:2, İleri:3

Sınıf öğretmenleri adaylarının yabancı dil seviyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için sınıf öğretmenleri adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yabancı dili başlangıç seviyesinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=119,16$ ), yabancı dili orta seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=122,83$ ), yabancı dili ileri seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=125,50$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=0,992$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının yabancı dil seviyelerinin motivasyon boyutu üzerinde etkisini belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yabancı dili başlangıç seviyesinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,80$ ), yabancı dili orta seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,93$ ), yabancı dili ileri seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=31,33$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=0,178$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının yabancı dil seviyelerinin sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yabancı dili başlangıç seviyesinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,57$ ), yabancı dili orta seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,92$ ), yabancı dili ileri seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=27,67$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=0,178$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının yabancı dil seviyelerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yabancı dili başlangıç seviyesinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,71$ ), yabancı dili orta seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,83$ ), yabancı dili ileri

seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=27,17$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=0,628$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının yabancı dil seviyelerinin merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yabancı dili başlangıç seviyesinde olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=37,075$ ), yabancı dili orta seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=39,148$ ), yabancı dili ileri seviyede olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=39,333$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=1,123$ ,  $p>0.05$ ].



#### 4.10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteklerine İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lisansüstü eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 13.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma İsteklerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler	Kareler		Kareler		Anlamlı		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig	Fark	
Motivasyon	Gruplar						
	Arası	311,077	2	155,899	5,770	0,004	1-2
	Grupiçi	6388,886	237	26,957			
	Toplam	6699,963	239				
Sebat	Gruplar						
	Arası	183,060	2	91,530	2,719	0,068	-
	Grupiçi	7978,790	237	33,666			
	Toplam	8161,850	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar						
	Arası	319,391	2	159,695	2,729	0,067	-
	Grupiçi	13868,592	237	58,517			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar						
	Arası	770,411	2	385,206	3,550	0,030	1-2
	Grupiçi	25718,722	237	108,518			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar						
	Arası	5677,394	2	2838,697	6,675	0,002	1-2
	Grupiçi	100794,269	237	425,292			
	Toplam	106471,663	239				

evet:1, hayır:2, belki:3

Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=127,30$ ), lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=114,93$ ), lisansüstü eğitim yapma konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=120,66$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. [ $F_{(2-237)}=6,675$ ,  $p<0.05$ ]. Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma durumlarına bakıldığında, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı etkisinin lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adayları ile lisansüstü eğitim yapmak istemeyen adaylar arasında, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen adaylar lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerinin motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=31,49$ ), lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=28,60$ ), lisansüstü eğitim yapma konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=29,80$ ) arasında bir fark olduğu görülmüştür [ $F_{(2-237)}=5,770$ ,  $p<0.05$ ]. Motivasyon boyutu üzerindeki anlamlı farklığın lisansüstü eğitimi düşünen öğretmen adayları ile lisansüstü eğitimi yapmayı düşünmeyen adaylar arasında, lisansüstü eğitimi düşünen adaylar lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerinin sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=27,57$ ), lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=25,51$ ), lisansüstü eğitim yapma konusunda

kararsız olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=27,15$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir. [ $F_{(2-237)}=2,719$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} =27,71$ ), lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=24,78$ ), lisansüstü eğitim yapma konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=26,20$ ) arasında bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-237)}=2,729$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerinin merak yoksunluğu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=40,536$ ), lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=36,038$ ), lisansüstü eğitim yapma konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=37,517$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [ $F_{(2-237)} = 3,550$ ,  $p<0.05$ ]. Merak yoksunluğu boyutu üzerindeki anlamlı farklılığın lisansüstü eğitimi düşünen öğretmen adayları ile lisansüstü eğitimi yapmayı düşünmeyen adaylar arasında, lisansüstü eğitimi düşünen adaylar lehine olduğu söylenebilir.

#### 4.11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul İçi Kulüp Faaliyetlerine Katılma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okul içi kulüp faaliyetlerine katılma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Okul İçi Kulüp Faaliyetlerine Katılma Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları*

Boyut	Kulüp		N	$\bar{X}$	S.s	t	P
	Katılım						
Motivasyon	evet	77	30,90	5,198	2,042	0,442	
	hayır	163	29,41	5,289			
Sebat	evet	77	27,17	6,051	0,808	0,420	
	hayır	163	26,52	5,750			
Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluk	evet	77	25,74	8,210	-0,577	0,565	
	hayır	163	26,36	7,472			
Merak Yoksunluğu	evet	77	38,32	11,348	0,437	0,662	
	hayır	163	37,69	10,147			
YBÖ Toplam	evet	77	122,13	22,44	0,740	0,460	
	hayır	163	119,97	20,48			

Sınıf öğretmeni adaylarının kulüp faaliyetlerine katılma durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre kulüp faaliyetlerine katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{(evet)}=122,13$ ), kulüp faaliyetlerine katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{(hayır)}=119,97$ ) ortalamaları arasında bir fark olmadığı görülmüştür ( $t_{(238)}=0,740$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmen adaylarının kulüp faaliyetlerine katılma durumunun motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre kulüp faaliyetlerine katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=30,72$ ), kulüp faaliyetlerine katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=27,68$ ) ortalamaları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{(238)}=2,042$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmen adaylarının kulüp faaliyetlerine katılma durumunun sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre kulüp faaliyetlerine katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=27,17$ ), kulüp faaliyetlerine katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=26,52$ ) ortalamaları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{(238)}= 0,808$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmen adaylarının kulüp faaliyetlerine katılma durumunun öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre kulüp faaliyetlerine katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=25,740$ ), kulüp faaliyetlerine katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=26,356$ ) ortalamaları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{(238)}=-0,577$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmen adaylarının kulüp faaliyetlerine katılma durumunun merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre kulüp faaliyetlerine katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=38,325$ ), kulüp faaliyetlerine katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=37,687$ ) ortalamaları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{(238)}= 0,437$ ,  $p>0,05$ ).

#### 4.12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Katkı Sağlayacak Faaliyetlere Katılma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Katkı Sağlayacak Faaliyetlere Katılma Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları*

Boyut	Mesleki		N	$\bar{X}$	Ss	t	P
	Gelişim						
Motivasyon	Evet	174	30,72	4,808	4,104	0,000	
	Hayır	66	27,68	5,894			
Sebat	Evet	174	27,53	5,564	3,542	0,000	
	Hayır	66	24,61	6,074			
Öğrenmeyi Düzen- lemeye Yoksunluk	Evet	174	27,02	7,848	2,865	0,005	
	Hayır	66	23,88	6,860			
Merak Yoksunluğu	Evet	174	38,81	10,390	2,213	0,028	
	Hayır	66	35,47	10,147			
YBÖ Toplam	Evet	174	124,09	20,52	4,221	0,000	
	Hayır	66	111,64	20,07			

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=124,09$ ), gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=111,64$ ) ortalamaları arasında bir fark olduğu gözlemiştir ( $t_{(238)}= 4,221$ ,

$p<0,05$ ). Sınıf öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı etkisinin faaliyetlere katılan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumlarının motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=30,72$ ), gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=27,68$ ) ortalamaları arasında bir fark olduğu gözlenmiştir ( $t_{(238)}= 4,104$ ,  $p<0,05$ ). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı etkisinin faaliyetlere katılan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sebat boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=27,53$ ), gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=24,61$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $t_{(238)}= 3,542$ ,  $p<0,000$ ). Sınıf öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutu üzerinde anlamlı etkisinin faaliyetlere katılan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumlarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=27,023$ ), gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=23,879$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t_{(238)}= 2,865$ ,  $p<0,05$ ). Sınıf öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişim-

lerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumunun öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu üzerindeki etkisinin faaliyetlere katılan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir

Sınıf öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumlarının merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için kullandığımız ilişkisiz örneklem t testine göre gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılan öğretmen adaylarıyla ( $\bar{X}_{\text{evet}}=38,810$ ), gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılmayan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}_{\text{hayır}}=35,469$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t_{(238)}= 2,213$ ,  $p<0,05$ ). Sınıf öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumunun merak yoksunluğu boyutu üzerindeki etkisinin faaliyetlere katılan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir



#### 4.13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kitap Okuma Sıklık Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kitap okuma sıklık durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Sıklık Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktörler		Kareler		Kareler Ortalaması	F	Anlamlı	
		Toplamı	sd			Sig	Fark
Motivasyon	Gruplar						
	Arası	271,895	3	90,632	3,327	0,020	1-4
	Grup içi	6428,068	236	27,238			
	Toplam	6699,963	239				
Sebat	Gruplar						
	Arası	346,062	3	115,354	3,483	0,017	1-4
	Grup içi	7815,788	236	33,118			
	Toplam	8161,850	239				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar						
	Arası	322,002	3	107,334	1,827	0,143	-
	Grup içi	13865,981	236	58,754			
	Toplam	14187,983	239				
Merak Yoksunluğu	Gruplar						
	Arası	1475,745	2	491,915	4,641	0,004	1-4
	Grup içi	25013,438	237	105,989			
	Toplam	26489,183	239				
YBÖ Toplam	Gruplar						
	Arası	791,102	3	2639,701	6,321	0,000	1-4
	Grup içi	98552,560	236	417,596			
	Toplam	106471,663	239				

Hergün:1, haftada birkaç gün:2, ayda birkaç gün:3, hiç:4

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma sıklık durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; her gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=129,77$ ), haftada birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=125,32$ ), ayda birkaç gün kitap okuyan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}_3=118,76$ ), hiç kitap okumayan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=109,47$ ) arasında bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(3-236)}=6,321$ ,  $p<0.05$ ]. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin her gün kitap okuyan öğretmen adaylarıyla hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma sıklık durumlarının motivasyon boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; her gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=31,45$ ), haftada birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=31,01$ ), ayda birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=29,18$ ), hiç kitap okumayan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=28,47$ ) arasında bir fark gözlenmiştir [ $F_{(3-236)}=3,32$ ,  $p<0.05$ ]. Motivasyon boyutu üzerinde anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adaylarıyla, hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında olduğu gözlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmen adaylarının kitap okuma sıklık durumlarının sebat boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; her gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=28,95$ ), haftada birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=27,63$ ), ayda birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=26,26$ ), hiç kitap okumayan öğretmen adaylarının ortalamaları

( $\bar{X}_4=24,56$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [ $F_{(3-236)}=3,483$ ,  $p<0.05$ ]. Sebati boyutu üzerinde anlamlı farkın her gün kitap okuyan öğretmen adaylarıyla, hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmen adaylarının kitap okuma sıklık durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeyi düzenleme boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; her gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=28,500$ ), haftada birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=26,974$ ), ayda birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=25,676$ ), hiç kitap okumayan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=24,188$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $F_{(3-236)}=1,827$ ,  $p>0.05$ ].

Sınıf öğretmen adaylarının kitap okuma sıklık durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği merak yoksunluğu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda her gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_1=40,863$ ), haftada birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_2=39,705$ ), ayda birkaç gün kitap okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_3=37,648$ ), hiç kitap okumayan öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}_4=32,250$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [ $F_{(3-236)}=4,641$ ,  $p<0.05$ ]. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı farkın her gün kitap okuyan öğretmen adaylarıyla hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir.

## V.BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere dayalı tartışma, sonuç ve öneri kısımları yer almaktadır.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Tartışma ve sonuç bölümünde, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi ve belirlenen değişkenlere yönelik öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden elde edilen bulgulara yönelik tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

#### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyi

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi ve farklı değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılanların toplam ölçek puanındaki bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ‘‘Kısmen Uyuyor’’ düzeyinde olduğu görülmüştür. ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’’ alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya ‘‘Kısmen Uyuyor’’ düzeyinde ‘‘Motivasyon’’ alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise ‘‘Çok Az Uyuyor’’ ile ‘‘Merak Yoksunluğu’’ boyutuna ait olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara bakıldığında ‘‘Sebat’’, ‘‘Kısmen Uyuyor’’, ‘‘Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk’’ alt boyutunda ise ‘‘Kısmen Uyuyor’’ aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altın (2018), ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme düzeyinin ‘‘Kısmen Uyuyor’’ düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Aydın (2018) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların toplam ölçek puanlarının ‘‘Kısmen Uyuyor’’ düzeyinde olduğunu sonuçlardan görüyoruz. Mülhim (2018) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarının ‘‘Kısmen Uyuyor’’ düzeyinde yer aldığı bulgularına ulaşmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini geliştirmek, yeni bilgi ve beceri edinmek adına istekli oldukları görülmektedir. Öğrencilerin merak duygusunun daha az olması ihtiyaçlarını karşılayan ve merak uyandıracak uyarıcıların az olmasından kaynaklı olabilir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması, erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında hem çalışmamızı destekleyen hem de elde ettiğimiz bulguların aksine sonuçların olduğu çalışmalara ulaşılmıştır. Horuz (2017), öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine baktığında kadın öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özçiftçi (2014), öğretmenlere uyguladığı ölçek sonuçlarına göre, kadınların yaşam boyu öğrenmelerine yönelik puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. İzci ve Koç (2012) yaptığı çalışmada, kadın öğretmen adaylarında daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu görülmüştür. Coşkun (2009) yapmış olduğu çalışma bulgularında, kız öğrencilerde yaşam boyu öğrenme eğilimi daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2015) yüksek lisans çalışmasında, yaşam boyu öğrenme eğiliminin kadınlar lehine olduğunu gözlemiştir. Adabaş (2016) yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular sonucunda, yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin kadınlarda erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2018) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada, kadın öğretmenlerde yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha çok olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalardan çıkan sonuçlar elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Elde ettiğimiz bulguların aksine; Yıldırım (2015) yaptığı çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakıldığında erkeklerin ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mülhim (2018), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakıldığında erkek katılımcıların lehine bir sonucun olduğunu ortaya çıkarmıştır. DüNDAR (2016), Abbak (2018), Poyraz (2016), Demirel, Sadi

ve Dağyar (2016), Çam ve Üstün (2016) ve Yasa (2018), cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir farklılığın olmadığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği boyutlarına baktığımızda, motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık olduğu, anlamlı farklılığın kadın öğrenciler lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Kızların merak duygusunun erkeklerden daha yüksek olması yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sürekli devam etmesini sağlamış olabilir. Ayrıca kadınların iş hayatında kendilerine yer edinebilmek adına motivasyon düzeylerinin devamlı yüksek olması, yapılan yenilikleri takip etme konusunda daha araştırmacı bir tutum sergilemeleri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasının sebebi olabilir. Sebat boyutunda, kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme puanları birbirine benzer çıkmıştır. Bu sonuç bağlamında; öğrencilerin başlanılan bir işin azim ve kararlılıkla bitirilmesi, verilen görevi sabrederek sonuna kadar götürebilme yeteneğine sahip olmasında kız ve erkek öğrencilerin aynı gayret ve çabaya sahip olduklarını söyleyebiliriz.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyelerindeki bu anlamlı farklılık 1. ve 4. sınıflar arasında ve 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Coşkun ve Demirel (2012) yaptıkları çalışmada, sınıf düzeyinin 4. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgularına ulaşmıştır. Boztepe (2017) öğretmen adaylarında sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenmede etkili olduğu bulgularına ulaşmıştır. Yasa (2018) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu görmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguların aksine, Gökyer ve Türkoğlu (2018) yaşam boyu öğrenme eğiliminin, 1. Sınıf öğrencilerinde 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Tatlısu (2016)

yapmış olduğu tez çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının sınıf düzeyinin anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Dindar ve Bayraktar (2015), sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğiliminde yordayıcı olmadığını ortaya koymuşlardır. İlman (2017) öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde sınıf düzeyi değişkenine göre değişim göstermediği bulgularına ulaşmıştır. Çalışma sonucu bize 1. sınıf öğrencilerinin deneyim konusunda daha yetersiz olduğunu ve ilerleyen sınıflarda öğrenme adına yapılan çalışmaların fazla olması, öğrenmeye karşı isteklerini artırmış olabileceğini gösterir. 4. sınıf öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek çıkması mesleki anlamda yapılan uygulamalı derslere daha fazla katılmaları, öğretmenlik uygulaması derslerinde okullarda meslekleri adına deneyim sahibi olmalarına bağlayabiliriz. Ayrıca öğrencilerin 3. sınıfta aldığı topluma hizmet dersinde edindiği bilgi ve becerilerin 4. sınıfa geldiklerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde olumlu etki ettiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına baktığımızda, sınıf düzeyinin motivasyon ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Motivasyon boyutunda anlamlı farklılığın 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrenciler arasında, 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun 1. ve 4. sınıfta okuyan öğrenciler arasında 4. sınıfta okuyanlar lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Sebat ve merak yoksunluğu boyutunda sınıf düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması öğrencilerin yeni bilgi ve beceri kazanmada gereken çabayı gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuzu, Demir ve Canpolat (2015) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada mezun oldukları lise türü değişkeninin istatistiksel olarak farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dikmen ve arkadaşları (2016) hemşirelik öğrencilerinin mezun oldukları

liseye göre istatistiksel olarak fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Dikmen ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışma ile tıp öğrencilerinin mezun olunan lise değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu çalışmalar yaptığımız araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin aynı üniversitede belli amaç doğrultusunda eğitim görüyor olmaları yaşam boyu öğrenme arzularında değişiklik çıkmamasının nedeni olabilir. Ayrıca sınav sistemi ile öğrenci alan liselerden mezun olanların yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olması beklenirken bu çalışmada herhangi bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin sadece formal eğitim alanlarında kendilerini gerçekleştirmek adına bir çabada olduklarını, sosyal gelişimlerine yönelik bir çabada bulunmadıklarını söyleyebiliriz.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında mezun oldukları lise türü değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı ve araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ortalama puanların birbirine yakın olması anne eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Dündar (2016)'a göre anne eğitim düzeyinde grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dikmen ve arkadaşları (2016) hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, anne eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde fark göstermediğini bulmuşlardır. Mülhim (2018)' e göre anne eğitiminin yaşam boyu öğrenmede anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Annelerin eğitim düzeyinin, bireylerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı, neleri yapabilecekleri konusunda yol gösterici oldukları görüşü bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde annenin eğitim düzeyi yükselse bile öğrenciler üzerinde anlamlı etki etmediği görülmek-



tedir. Bu bulgulara göre, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarını sadece sınavla yönelik çalışmalarını desteklediklerini, yeteneklerine uygun alanlara yönlendirmedikleri yorumunda bulunabiliriz.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutları üzerinde anne eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuç bize araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Çalışmamızın bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ortalama puanların birbirine yakın olması babanın eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaştırmıştır. Dündar (2016)'a göre baba eğitim düzeyinde grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dikmen ve arkadaşları (2017) yaptığı çalışmasında, tıp öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Mülhim (2018) öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde baba eğitim düzeyinin herhangi bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Bu yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular çalışmamızın sonucunu desteklemektedir. Baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan babalar çocuklarının derslerine gösterdikleri desteği sınıfsal ve sportif faaliyetlerde göstermediğini ve sadece okul içi öğrenmelerini destekledikleri sonucuna varabiliriz.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında da öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde herhangi bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu da bize araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Ekonomik Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Yapılan çalışmada, aile ekonomik durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Dindar ve Bayraktar (2015), Dünder (2016)'ın yaptıkları çalışmanın sonuçları elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Dikmen ve arkadaşları (2016)'nın çalışmalarında, hemşirelik öğrencilerinin gelir durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden etkilenmediği görülmüştür. Her üç çalışmada da aile ekonomik durumunun yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Tatlısu (2016) öğretmen adaylarının gelir düzeylerinin yükseldikçe yaşam boyu öğrenme becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2009) yapmış olduğu çalışma bulgularına göre maddi seviyesi düşük öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek seviyede çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda sonuçların farklı çıkması, örneklem grubunun farklı olmasından ve farklı ölçekler kullanılmasından kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adayları kendi gelişimlerine katkı sağlayacak ücretsiz kurslardan faydalanarak ve okul içi etkinliklerde gönüllü görev alarak yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlamış olabilirler. Bu durum öğrencilerin ekonomik durumlarında farklılık olsa bile öğrenmeye yönelik bakış açılarında değişiklik oluşturmadığını göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında da öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu da bize araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailelerinin İkamet Ettiği Yere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Araştırmada, ailelerinin ikamet ettiği yerin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde eğilimleri üzerinde bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Dikmen ve arkadaşları (2017) tıp öğrencileri ile yaptığı çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğiliminin ikamet edilen yere göre değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mülhim (2018)'e göre, yaşam boyu öğrenme üzerinde BESYO öğrencilerinin ikamet ettikleri yer değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmaların sonuçla-

rı çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Farklı yerleşim alanlarından ve kültürlerden gelen bireylerin, ortak amaçlar doğrultusunda eğitim öğretim sürecine vakıf olmaları öğrenme algılarının yeniden şekillenmesine neden olabilir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında da öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yer değişkeni, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Seviyelerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Çalışmamızın bulgularında, sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil seviyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, öğretmen adaylarının yabancı dil öğreniminin sadece derslerde edindiği bilgilerle sınırlı kalması ve bu bilgileri günlük hayatta kullanmadıkları için öğrenmenin kalıcı olmadığı sonucuna varabiliriz. Ayrıca geçmişte yabancı dil öğrenme konusunda yaşanan eksiklikler bu değişkenin yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili olmamasının sebebi olabilir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında da öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde herhangi bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu da bize araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Çalışmamızda, lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisansüstü eğitim yapmayı isteyenlerin puan ortalaması, lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyenlerin ortalamaları arasında anlam düzeyinde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın lisansüstü eğitim yapmak isteyen adayların lehine olduğu görülmüştür. Dündar (2016) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, yüksek lisans yapmayı planlayan adaylarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek seviyede olduğunu görü-

yoruz. Ayaz (2016) tez çalışmasında, lisansüstü eğitim yapmayı planlayan öğretmenlerde de aynı bulgulara rastlandığını görebiliyoruz. Diker (2009)' a göre yüksek lisans yapmayı düşünen öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenmeye yönelik puanlara bakıldığında, diğerlerinden daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Erdoğan (2014) çalışmasında, lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sunucuna varmıştır. Yaman (2014) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre, lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerde yaşam boyu öğrenmelerinin daha çok olduğunu görebiliyoruz. Altın (2018) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, lisansüstü eğitim yapma isteğinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Üniversite eğitiminden sonra meslek edinme konusunda yaşanan kaygı durumu öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma isteğini artırmış olabilir. Ayrıca üniversite öğrencileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin devam etmesi için lisansüstü eğitimi kendilerine alternatif olarak görebilirler.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına baktığımızda lisansüstü eğitim yapma isteği, motivasyon ve merak yoksunluğu alt boyutlarında etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Sebat ve öğrenmeyi düzenleme boyutlarında lisansüstü eğitim yapma isteği anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Çalışmamızın bulgularından, öğretmen adaylarının lisans eğitiminden sonra öğrenme isteklerinin devam ettiği ve herhangi bir zorunluluk olmadan bile kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak kararlar alabileceklerini görebiliriz.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul İçi Kulüp Faaliyetlerine Katılma Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının kulüp faaliyetlerine katılma durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Sosyal kulüplere katılan bireylerin gerek eğitim hayatında, gerekse sosyal yaşantılarında daha başarılı olduklarını düşünsük te üniversitede verilen kulüp faaliyetlerinin öğrencileri öğrenme konusunda motive etmede yetersiz kaldığını söyleyebiliriz. Öğrenciler kulüp faaliyetlerinde edindiği bilgi ve becerileri günlük hayatlarında uygulamaya koymadıkları ve kulüp çalışmalarında yapılan etkinliklerinde öğrencilerin

merak duygusunu harekete geçirmedigini ve yeteneklerine uygun olmadigini da söyleyebiliriz

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında da öğrencilerin okul içi kulüp faaliyetlerine katılma durumu yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

### **Mesleki ve Kişisel Gelişimleri ile İlgili Çalışmalara Katılma Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Yapılan çalışmada, öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik etkinliklere katılma durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın etkinliklere katılan öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Babanlı (2018)'nin tez çalışmasında elde ettiği bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir. Kurslara katılma durumu yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuştur. Çalışmamızın aksine; Kuzu ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada, okul dışında yapılan kurslara katılan öğretmenlerle, katılmayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır. Ayaz (2016) mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik kurslara, seminerlere ve sempozyumlara katılanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Altın (2018) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, mesleki gelişimleri ile ilgili çalışmalara katılma durumlarına bakıldığında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutlarına baktığımızda mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik etkinliklere katılan öğrencilerde motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutları üzerinde bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak, yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek olan bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerini geliştiren çalışmalara katılmada daha istekli oldukları, yeni bilgi ve becerileri öğrenmede daha başarılı oldukları söylenebilir. Mesleki gelişim kursları öğretmen adaylarının öğrenme merakını artırabileceği gibi, mesleki anlamda yeni bilgi ve beceri edinmelerini de sağlayabilir.

## **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**

Araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde kitap okuma sıklığının anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın her gün kitap okuyan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir Ayra (2015) yaptığı çalışmada, kitap okuma sıklığı arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı sonucuna varmıştır. Dikmen ve arkadaşları (2016) hemşirelik öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının yüksek seviyede çıktığını görmüşlerdir. Dikmen ve arkadaşları (2017) tıp fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde kitap okuma alışkanlığının anlamlı etkisinin olduğunu saptamışlardır. Öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları vakit arttıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği; motivasyon, sebat, merak yoksunluğu boyutlarında da öğrencilerin kitap okuma sıklığının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda kitap okuma sıklık durumlarının yaşam boyu öğrenme puanları birbirine benzer çıkmıştır. Bu sonuç bağlamında, öğrencilerin kitap okuma istek ve motivasyonu yüksek olsa da kendi öğrenme süreçleri üzerinde kitap okuma alışkanlıklarının etkisinin olmadığı söylenebilir. Kitap okuma alışkanlığı; öğrencilere yeni bilgi ve beceri kazandıracak gibi, bilgilerinin güncel kalmasına da olumlu katkı sağlayabilir. Ayrıca okunan kitapların başka konular üzerinde merak duygusunu artırabileceği, kitaplardan yeni bilgilerin öğrenildiğini görmek ise motivasyon düzeyini her daim güçlü tutacaktır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Araştırma Sonucuna Yönelik Öneriler

Erkek sınıf öğretmeni adaylarında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılması için gönüllülüğe dayalı dernekler ile işbirliği içine girilerek erkek öğrencilerin daha fazla görev ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır. Çalışmalar sonucunda öğretmen adaylarının motivasyonlarının artması için yaptıkları çalışmaları sunmalarına fırsat tanınmalıdır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sadece 4. Sınıfta değil, tüm sınıf seviyelerinde yüksek olabilmesi için, okullarda okul deneyimi derslerinin 1. ve 2. sınıflarda belli aralıklarla uygulamaya konularak öğrencilerin meslekle ilgili deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

Sınıf öğretmeni adaylarına 3. sınıfta topluma hizmet dersi adı altında verilen eğitimin öğrencilerin öğretmenlik becerilerini geliştiren nitelikte olması meslek hayatlarında başarıyı yakalamalarına fayda sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayan bu dersin saati artırılmalı, edinilen bilgileri uygulama fırsatı tanınmalıdır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almaları konusunda istekli hale gelmeleri sağlanmalıdır. Bu konuda öğretim görevlileri, öğretmen adaylarına seminer çalışmaları yapmalıdır. Lisansüstü eğitimin temelini oluşturacak seçmeli dersler müfredata koyulmalıdır.

Üniversitede seçmeli olarak yabancı dil dersleri verilmeli, teorik dersler dışında uygulamalı, konuşmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmen adaylarına yönelik yurtdışı eğitim imkânı sunularak, başka ülkelerde verilen eğitimleri yakından inceleme imkânı tanınmalıdır. Ayrıca mesleklerine adım atmadan önce meslekleriyle ilgili yeteri kadar deneyim sahibi olabilmeli, okullarda öğrencilerle daha fazla vakit geçirmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının okul içi kulüp faaliyetlerinde aktif olarak görev almaları için üniversite bünyesinde öğrencilerin yeteneklerine uygun müzik, resim ve el becerilerini geliştiren kurslar açılmalı, öğrenciler ders dışında bu kulüplere katılarak yeteneklerini geliştirmelidir.

Kampüs içerisinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabileceği alanlar artırılmalıdır. Sportif faaliyetlere katılımın çok olması için farklı branşlara yönelik müsabakalar yapılmalıdır. Yapılan bu etkinlikler okul kulüpleri adı altında yapılırsa daha fazla katılım sağlanabilir.

Öğretmen adayları, mesleki gelişimlerine yönelik halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara katılmalı, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir. Yeniliklere uygun açılan kursları tamamlayarak mesleki gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Ayrıca üniversitenin düzenlediği sempozyum, konferans vb. etkinliklerde aktif görev alabilmelidir.

Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunda bilinçlendirilmeleri için öncelikli olarak kendilerini bu konuda geliştirmeli, mesleklerine adım attıkları ilk günden itibaren hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak mesleki yeterlilik konusunda yenilikleri takip edebilmelidir.

Öğrencilerin kitap okumaya olan ilgilerinin artması için üniversiteler içinde var olan kütüphaneler aktif hale getirilmelidir. Kütüphanelerin yanı sıra okuma salonları yapılarak öğrencilerin kitap okumak için daha fazla zaman harcamaları sağlanmalıdır.

Üniversite içerisinde kitap okuyan birey sayısının artırılması için yarışmalar düzenlenmeli ve başarı sağlayan öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Üniversiteye belli aralıklarla yazarlar davet edilerek okumanın önemi konusunda farkındalık yaratılmalıdır.



### **5.2.2. Annelere, Babalara ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler**

Anne ve babalar, çocuklarının formal öğrenme ortamlarının yanı sıra yeteneklerini ortaya çıkaracak uygun ortamlara girmeleri için yönlendirebilirler. Böylece çocuklar teorik bilgilerini uygulama şansını yakalar, öğrenmeleri sürekli hale gelir.

Öğrenciler; lise eğitimlerinde sadece üniversiteyi kazanma amacına yönelik motive edilmemeli, sosyal yaşantılarında kabul görmelerini sağlayan etkinliklere yönlendirilmelidir.

Eğitimciler; yaşam boyu öğrenme sorumluluğu kazanmaları için öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif katılımını sağlamalı, bireysel sorumluluklar vererek gelişimlerini izlemelidir.

Öğrencilerin dil eğitimi konusunda motivasyonlarının yüksek tutulması için öğretmenlerin öğrencileri merkeze alan ders anlatımlarına önem vermesi ve yabancı dil kullanarak yapılan drama çalışmalarına zemin hazırlanmalıdır.

Dünya çapında iletişim kolaylığı sağlayabilmek için öğrencilerin anadilin yanı sıra ikinci hatta üçüncü dil öğrenme konusunda merak duyguları artırılabilir.

## KAYNAKLAR

- ABBAK, Yeliz, “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi”, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2018.
- ADABAŞ, Abdurrahman, “Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri”, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bartın, 2016.
- AĞCİHAN, Ezgi, “Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Veren Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Yeterlilikleri”, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2015.
- AKBAŞ, Oktay & ÖZDEMİR, Soner, “Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme”, *Milli Eğitim Dergisi*, 5(9), s. 89-104, 2002.
- AKSOY, Mustafa, “ Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008.
- ALKAN, Fatma & ERDEM, Emine, “Kendi Kendine Öğrenmenin Laboratuvarında Başarı, Hazırbulunmuşluk, Laboratuvar Becerileri Tutumu ve Endişeye Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(16), s. 15-26, 2013.
- ALTIN, Selçuk, “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak, 2018.
- ATA, Eda, “Başkent Halk Eğitimi Merkezi’ndeki Mesleki Kurslara Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri”, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2016.

- ATAÜNAL, Aydoğan, ‘‘Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?’’, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2003.
- AYAZ, Cihad, ‘‘ Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bartın, 2016.
- AYDIN, Betül, ‘‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki’’, Abant Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bolu, 2018.
- AYDOĞAN, Rukiye, ‘‘ Öz Düzenleyici Öğrenemeye Yönelik Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, Demokratik Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algıları Üzerine Etkisi’’, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Aydın, 2018.
- AYRA, Mücahit, ‘‘ Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Amasya, 2015.
- BABANLI, Narmina, ‘‘Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri’’, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetim ve Denetim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2018.
- BABANLI, Narmina & AKÇAY Recep, Cengiz, ‘‘Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri’’, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), s. 89-104, 2018.
- BAĞCI, Erhan, ‘‘Avrupa Birliği ‘ne Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları’’, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), s. 139-173, 2011.

- BAYRAKTAR, Mustafa & DİNDAR, Hande, ‘‘Lifelong Learning in Higher Education’’, *International Journal on Lifelong Education and Learship*, 1(1), s. 11-20, 2015.
- BEYCİOĞLU, Kadir & KONAN, Necdet, ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), s. 369-382, 2008.
- BİLİCİ, İbrahim, ‘‘İnformal Öğrenme, Çocuk ve Suç Olgusu’’, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, s. 21-31, 2017.
- BOZKAN, Erkan, ‘‘Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ile Mobil Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki’’, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2018.
- BOZTEPE, Ömer, ‘‘Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi’’, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2017.
- BRAHMİ, A. Frances, ‘‘Medical Student’s Perceptions Of Lifelong Learning At Indiana University School Of Medicine’’, Indiana University, Unpublished Doctoral Dissertation, USA, 2007.
- BUDAK, Yusuf, ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarında Hedeflenmesi Gereken İnsan Tipi’’, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*’’, 29(3), s. 693-708, 2009.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ‘‘Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı’’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, s. 470-483, 2002.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, ÖZCAN, Erkan, KARADENİZ, Şirin & DEMİREL, Funda, ‘‘*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*’’, 21. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2016.

- CAN, Niyazi, ‘‘Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları’’, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), s. 103-119, 2004
- CENDON, Eva (2018). ‘‘Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning’’, *Journal New Approaches In Educational Research*, 7(2), s. 81-87, 2018
- COŞKUN DİKER, Yelkin, ‘‘Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, 2009.
- COŞKUN DİKER, Yelkin, DEMİREL, Melek, ‘‘Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri’’, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, s. 108-120, 2012.
- ÇAĞLAR, Semih ‘‘Bilgisayar Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi’’, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kıbrıs, 2017.
- ÇAM, Ertuğrul, & ÜSTÜN, Ahmet, ‘‘Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Çevrimiçi Eğilimleri Arasındaki İlişki’’, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), s. 459-476, 2016.
- ÇELİK, Seda, GÜLEÇ, İsmail, & DEMİRHAN, Buket, ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme’’, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yaşam Boyu Öğrenme Programı, 2(3), s. 34-48, 2012.
- ÇIKILI, Yahya, ‘‘Eğitim Bilimine Giriş: Eğitimle İlgili Temel Kavramlar’’, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

- DEMİREL, Melek, SADİ, Özlem & DAĞYAR, Miray, ‘‘Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi (Karaman İli Örneği), *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6, s. 19-40, 2016
- DİKMEN, Yurdanur, DENAT, Yıldız, YAĞMUR, Nasibe & BAŞARAN, Handenur, ‘‘Hemşirelik Öğrencilerinde Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri’’, *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3) s. 206-213, 2016.
- DİKMEN, Yurdanur, YUVACI USLU, Hilal, EROL, Funda, ‘‘Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 14(3), s. 2458-9489, 2017.
- DOĞAN, Soner, & KAVTELEK, Cahit, ‘‘Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması’’, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), s. 205-222, 2015.
- DOLANBAY, Tuncay, ‘‘Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönetmel Sorunlar ve Çözüm Önerileri’’, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bartın, 2014.
- DUMAN, Ahmet, ‘‘Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme’’ *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), s. 17-29, 2003.
- DÜNDAR, Hüseyin, ‘‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi’’, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2016.
- EPÇAÇAN, Cahit, ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), s. 353-379, 2013.

- ERDAMAR, Gürcü, DEMİRKAN, Özden, SARAÇOĞLU, Gülçin & ALPAN, Gülgün, ‘‘ Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), s. 636-657, 2017.
- ERDOĞAN, Ahmet, ‘‘Yaygın Eğitimin Bugünkü Durumu ve Karşılaşılan Başlıca Sorunlar Nelerdir?’’, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1987.
- ERDOĞAN GÜR, Duygu, ‘‘Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler’’, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, 2014.
- ERSOY, Aynur, ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri’’, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütüphanecilik Bölümü, Bilgi ve Belge Yönetim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.
- FİDAN, Nurettin, ‘‘Okulda Öğrenme ve Öğretme’’, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2012.
- GENCEL EVİN, İlke, ‘‘Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları’’, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), s. 237-252, 2013
- GÖKYER, Necmi, & TÜRKOĞLU, İsmail, ‘‘Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri’’, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), s. 125-136, 2018.
- GÜLLÜPİNAR, Fuat, & GÖKALP, Emre, ‘‘Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları’nın Eleştirel Bir Analizi’’, *Mülkiye Dergisi*, 38(2), s. 67-92, 2014. <http://mulkiyederigi.org/article/download/5000046168/5000043452>.
- GÜZEL, Hatice, ‘‘Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi’’, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), s. 312-325, 2017. <https://www.jasstudies.com/Makaleler/2452630002-Do%C3%99>

- HARWOOD, Ann, "Lifelong Learning: The Integration of Experiential Learning, Quality of Life Work in Communities, and Higher Education", The University of Montana, Phd Thesis, USA, 2007.
- HORUZ, Onur, Rahman, "Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi", Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bartın, 2017.
- HUNDE, Adula, Bekele & TACCONI, Giuseppe, "Teacher Educators' Practices from the View of Building Lifelong Learning Capabilities in Student Teachers", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, s. 496-500, 2014. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038440>
- İŞMAN, Aytekin, "Uzaktan Eğitim", 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2011.
- İZCİ, Eyüp, & KOÇ, Sevda, "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi", *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), s. 101-114, 2012.
- KARASAR, Niyazi, "Bilimsel Araştırma Yöntemi", Nobel Yayıncılık, Ankara, 2012.
- KAZU, İbrahim, Yaşar & ERTEN, Pınar, "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri", *İlköğretim Online*, 15(3), s. 838-854, 2016. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1170/1025>
- KILIÇ, Durmuş, "Öğretmenlik Mesleğine Giriş", Aydan Matbaacılık, Erzurum, 2005.
- KILIÇ, Hasan, "İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 2015.



- KONOKMAN YAVUZ, Gamze, YANPAR YELKEN, Tuğba, ‘‘Eğitim Fakóltesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 29(2), 267-281, 2014.
- KURBANOğLU, Serap, & AKKOYUNLU, Buket, ‘‘Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığının Önemi’’, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, s. 380-384, 2007.
- KURT, İhsan, ‘‘Yetişkin Eğitimi’’, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- KUVAN, Hakan, ‘‘Örgün ve Yaygın Eğitimin Girişimciler Üzerindeki Etkileri’’, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 2008.
- KUZU, Sekvan, DEMİR, Servet, CANPOLAT Murat, ‘‘Evaluation of Life-Long Learning Tendencies of Pre-Service Teachers in Terms of Some Variables’’, *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), s. 1089-1105, 2015.
- MAHİROğLU, Ahmet (2005). ‘‘ Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme’’, *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(167), 2005.
- MEB, ‘‘Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’’, *Milli Eğitim Bakanlığı*, Ankara, 5(7), 2009.
- MİTKOVSKA, Jovanova Sinezana, & HRİSTOVSKA, Dijana, ‘‘Contemporary Teacher And Core Competences For Lifelong Learning’’, *Procedia-Social And Behavioral Science*, 28, s. 573-578, 2011.  
<https://www.researchgate.net/publication/271581977>
- MÜLHİM, Mustafa, Alper, ‘‘Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bartın, 2018.

- OCAK, Gürbüz, ‘‘Eğitim Bilimlerine Giriş: Meslek Olarak ğretmenlik’’, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
- HİDY, Andrea, ‘‘Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe’’, Wiesbade Vs Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- ÖZGÜR, Hasan, ‘‘ğretmen Adaylarının Yaşam Boyu ğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı z-Yeterlikleri zerine Bir alışma’’, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), s.22-38, 2016.
- ÖZÇİFTÇİ, Mustafa, ‘‘Sınıf ğretmenlerinin Yaşam Boyu ğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik zyeterliklerinin İlişkisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Amasya, 2014.
- ÖZEN, Yener, ‘‘Algın ğrenme Teorisi Yaşam Boyu gelişerek ve Değişerek ğrenme’’, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), s. 1-16, 2011.
- PLAVşİ, Marlena & DIKOVI, Marina, ‘‘ Students’ Plans For Lifelong Learning and Teaching’’, *XIII Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society*, s. 1314-4693, 2015.
- PENİRCİ, Gülşah, ‘‘Yetişkin Eğitimi Kurslarının Yetişkin ğrenen İlke ve özelliklerine göre İncelenmesi’’, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Halk Eğitim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2014.
- POYRAZ, Hande, ‘‘ğretmenlerin Yaşam Boyu ğrenme Profilleri ile Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Arasındaki İlişki’’, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2014.
- POYRAZ, Hande, & BAYRAKÇI, Mustafa, ‘‘Yaşam Boyu ğrenmede ğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenmeleri: Ölçek Geliştirme alışması, *Sakarya Üniversitesi Dergisi*, 1, s. 114-126, 2015.

- SAMANCI, Osman & OCAKÇI, Ebru, ‘‘Hayat Boyu Öğrenme’’, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), s. 711-722, 2017.  
<https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWpneE56ZzNOdz09>
- SARIGÖZ, Okan, ‘‘Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi’’, Yakın Doğu Üniversitesi, Yurtdışı Enstitüsü, Doktora Tezi, Kıbrıs, 2015.
- SIMMERMON, Wendy, Jansen ‘‘A study of a two-year college and how it fosters life-long learning and empowerment’’, University of South Dakota, Division of Educational Administration, Adult and Higher Education Program, Doctoral Dissertation, USA, 2009. <https://search.proquest.com/docview/250941433>
- SORAN, Haluk, AKKOYUNLU, Buket & KAVAK, Yüksel, ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği’’, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, s. 201-210, 2006.
- TATLISU, Bülent, ‘‘Spor Yapan ve Yapmayan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2016.
- TDK, Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>
- THE WORLD BANK, ‘‘Lifelong, Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries’’ *World Bank Publications*, Washington, 2003.
- ÜNSAR, Sinan, İNAN, Ayşegül & YÜRÜK, Pınar, ‘‘Çalışma Hayatında Motivasyon ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s. 248-262, 2010.
- YAMAN, Fikriye, ‘‘Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi’’, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim

Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır, 2014.

YASA, Havva, Duygu, ‘‘Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bartın, 2018.

YAYLA, Deniz, ‘‘Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi’’, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2009.

YILDIRIM, Zeynep, ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri’’, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2015.

YILDIZ ILIMAN, Alev, ‘‘Klasik ve Entegre Eğitim Modeli ile Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisi ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi’’, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2017.

YILMAZ, Ramazan & BEŞKAYA, Yaşar, Murat, ‘‘Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi’’, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bölümleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), s. 159-181, 2018.

## EKLER

### EK 1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Adayı;

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi konusunda araştırma yapmaktayız. Aşağıdaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden beklenen, kendi seçiminizi objektif bir şekilde yaparak, eğilim düzeyinizi 6 (Çok Uyuyor) ile 1 (Hiç Uymuyor) aralığında işaretlemenizdir.

Göstereceğiniz duyarlılık ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Nuriye Seda SATIROĞLU

#### BÖLÜM 1

- Cinsiyetiniz :**  Erkek  Kadın
- Sınıf Düzeyi :**  1.Sınıf  2.Sınıf  3.Sınıf  4. Sınıf
- Mezun Olunan Lise Türü :**  Anadolu Lisesi-Fen Lisesi  Meslek Lisesi  
 Temel Lise  Diğer(belirtiniz).....
- Annenizin Eğitim Düzeyi :**  Diplomasız  İlkokul  Ortaokul  
 Lise-Dengi Okul  Üniversite
- Babanızın Eğitim Düzeyi :**  Diplomasız  İlkokul  Ortaokul  
 Lise-dengi okul  Üniversite
- Ailenizin Gelir Düzeyi :**  3000 TL ve al  3001- 5000 TL  5001 ve üzeri
- Ailenizin İkamet Ettiği Yer:**  Köy -Kasaba  İlçe Merkezi  İl
- Lisansüstü Yapmayı Planlıyor musunuz? :**  Evet  Hayır  Belki
- Yabancı Dil Seviyeniz Nedir? :**  Düşük  Orta  Yüksek

**Okul İçi Aktif Kulüp Faaliyetlerine Katılıyor musunuz?** :  Evet  Hayır

**Mesleki ve Kişisel Gelişiminize Katkı Sağlayacak Çalışmalar Yapıyor musunuz (kurs, seminer, konferans vb.)?** :  Evet  Hayır

**Kitap Okuma Sıklığınız Nedir?** :  Her gün  Haftada Birkaç Gün  
 Ayda Birkaç Gün  Hiç


## BÖLÜM 2

<b>YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ</b>						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	<b>Çok Uyuyor</b>	<b>Kısmen Uyuyor</b>	<b>Çok Az uyuyor</b>	<b>Çok Az Uymuyor</b>	<b>Kısmen Uymuyor</b>	<b>Hiç Uymuyor</b>
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 sağlamaktır.						
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 arkadaşlarımdan 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 fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.						
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 da olsa 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 haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) 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. Bunu ölse cümle olarak çeviremem...						
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 (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi 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 haller 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 2. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Re: Ölçek izni

 Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>  
Cum 25.05.2018 09:40  
Siz ✓

Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

25 May 2018 Cum, saat 09:24 tarihinde N.S satiroğlu <n.sedasatiroglu@hotmail.com> şunu yazdı:

İyi günler Hocam

Ben Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Size ait olan yaşam boyu öğrenme ölçeğini hazırlayacağım tezimde izninizle kullanmak istiyorum. Saygılarımla

--  
Assoc. Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun  
Education Faculty, Department of Educational Sciences. Yeditepe University



## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı-Soyadı** : Nuriye Seda SATIROĞLU  
**Doğum Yeri** : Erzincan  
**E-Posta** : n.sedatiroglu@hotmail.com

### Öğrenim Durumu

**Yüksek Lisans 2019** : Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı.

**Lisans 2005** : Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

### İş Deneyimi

**2005-2006** : Özel Fidem Koleji/Erzincan (Sınıf Öğretmeni).

**2010-2011** : Refahiye Şehit Karaoğlanoğlu YİBO Erzincan / Refahiye ve Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu Erzincan/Kavakyolu Beldesi (Sınıf Öğretmeni).

**2011-2015** : Gürsel ve Nezahat Çeçen İlkokulu Erzincan/Refahiye (Sınıf Öğretmeni).

**2015-2019** : General Cihat Akyol İlkokulu Erzincan/Yoğurtlu Beldesi (Müdür Yardımcısı).