

**T.C.**  
**MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**


**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ**  
**KİŞİLİK TİPLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK**  
**ALGILARININ İNCELENMESİ**  
**(MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**Yunus Emre KELEŞ**

**DANIŞMAN**  
**Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK**

**MANİSA 2019**




	T.C. MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ FORMLARI  Tez Savunma Sınav Tutanağı	Doküman Kodu	FRYL-031
	Yayınlanma Tarihi	26/03/2018	
	Revizyon No/Tarih	2/23/03/2018	
	Sayfa	1/1	

### TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 18.06.2019 tarih ve 20/32 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 9. Maddesi gereğince Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yunus Emre KELEŞ'in "SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK TIPLARI İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ (MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)" konulu tezi incelenmiş ve aday 11.07.2019 tarihinde saat 13:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 20 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna  OY BİRLİĞİ   
 DÜZELTME yapılmasına \*  OY ÇOKLUĞU   
 RED edilmesine \*\*  ile karar verilmiştir.



  
 ÜYE BAŞKAN ÜYE  
 Dr. Öğr. Dr. Ayşe Selçuk Dr. Öğr. Dr. Ayşe Selçuk Dr. Öğr. Dr. Ayşe Selçuk

**Evet** **Hayır**

Tez, burs, ödül veya Teşvik programına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.

Tez, mutlaka basılmalıdır.

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, basımı gereksizdir.

\* Bu halde adaya 3 ay süre verilir. İkinci tez savunma sınavında da başarısız olan öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir.

\*\* Bu halde adayın Enstitü ile ilişkisi kesilir.

Hazırlayan Enstitü Sekreteri	Onaylayan Enstitü Müdürü
---------------------------------	-----------------------------

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

11/07/2019  
Yunus Emre KELEŞ  
İmza

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK TİPLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ (MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Bireyin kendine özgü özelliklerinin bir bileşimi olan kişilik, yaşamdaki en kritik seçimlerinde belirleyicisidir. Meslek seçiminde büyük bir öneme sahip olan kişilik, bireyin ilgi alanı ve yeteneğiyle örtüşürse başarı da artar. Kişilik özelliklerinin etkili olduğu en önemli mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Nasıl öğreteceğini bilen, alanlarını tanıyan, güncel gelişmeleri takip eden, kendisini geliştiren bir öğretmen, öğrencilerine yaşam boyu öğrenme için en önemli rol model olacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öğreten olma yolunda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının kişilik tipleri (A ve B tipi) ve yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile geliri) göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma genel tarama türünde bir araştırma olup, çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun tamamına ulaşılmış, bu sebepten örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenlerin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde 20 maddeden oluşan "A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği", üçüncü bölümde ise 51 madde ve 6 alt boyuttan oluşan "Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)" yer almaktadır. Toplanan verilerin istatistiksel paket programında; normallik testi ile analizi yapıldıktan sonra çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek-yönlü ANOVA testi ve Ki Kare testi uygulanmıştır. Ayrıca kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığına yönelik korelasyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile ikamet edilen yer, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, baba eğitim durumu ve kişilik tipi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilirken; cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile geliri değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yaşam Boyu Öğrenme, Kişilik Tipleri, Sosyal Bilgiler, Eğitim Bilimleri.

## ABSTRACT

Personality which is a combination of individual characteristics is decisive in the most critical choices in life. Success is also increased if the personality, which is of great importance in the choice of profession, coincides with the interests and abilities of the individual. One of the most important occupations in which personality traits are effective is teaching. A teacher who knows how to teach, knows his / her fields, follows current developments and develops himself will be the most important role model for lifelong learning for his / her students. Therefore, prospective teachers should be trained to become lifelong learners and teachers. The aim of this study was to determine the pre-service teachers' personality types (A and B type) and lifelong learning competence perceptions and to examine them according to various variables (gender, type of high school graduated, place of residence, maternal education status, father education status, family income).

The research is a general survey type and relational survey model was used in the study. The study group of the research is composed of social studies teacher candidates of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade in Manisa Celal Bayar University Faculty of Education in 2018-2019 academic year. In the study, the whole study group was reached and therefore no sampling method was taken. The data collection tool used in the research consists of three parts. In the first part, Personal Information Form which includes demographic variables, in the second part, A and B Type Personality Scale consisting of 20 items, in the third part, Lifelong Learning Competence Scale (YBÖYÖ) 51 consisting of 51 items and 6 sub-dimensions. In the statistical package program; After the analysis with normality test, t-test and one-way ANOVA test and Chi-square test were used for independent groups to examine whether there was a significant difference according to various variables. Correlation analysis was conducted to determine whether there is a significant relationship between personality types and lifelong learning competency perceptions.

As a result of the analyzes, significant differences were found between lifelong learning competency perceptions and place of residence, class level, family income level, father education level and personality type variables; gender, type of high school, mother education level. While the personality types of social studies teacher candidates differed according to class level, there was no any significant difference between the variables of gender, type of high school graduated, place of residence, educational status of mother, educational status of father and family income.

**Key words:** Lifelong Learning, Personality Types, Social Studies, Educational Sciences.

## TEŞEKKÜR

Lisansüstü öğrenim hayatımın tüm zorlu aşamalarında bilgisi ve tecrübesiyle beni aydınlatan, tecrübelerinden yararlanırken sonsuz hoşgörü ve sabır gösteren, maddi ve manevi her konuda desteğini hissettiren, akademik kişiliğinin yanı sıra insani ve ahlaki değerleri ile de bir rol model olan, birlikte çalışmaktan son derece onur ve gurur duyduğum değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK'a;

Lisans ve Lisansüstü eğitimim boyunca kendisini tanımaktan onur duyduğum, liderliği ve hitabetiyle örnek aldığım, yaptığı telkinlerle kendime olan güvenimi arttıran, şahsiyetli bir duruş, akademik yaşam ve insan ilişkileri konusunda çok değerli beceriler kazandıran Prof. Dr. Ahmet ATAÇ'a

Bilgi ve desteklerine, görüş ve fikirlerine her ihtiyaç duyduğumda, kapısını her çaldığımda geri çevirmeyen, olumlu ve yapıcı eleştirileri ile beni yönlendiren Dr. Öğr. Üyesi Kadir ADAMAZ'a;

Gerek ders aşamasında, gerekse araştırma sürecinde verilerimi toplarken desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Serap TABAK'a;

Eğitim hayatımın her aşamasında tek motivasyon kaynağım olan, her zaman ve her koşulda yanımda olan, dualarını her anımda hissettiğim, sevgili annem Selime KELEŞ ve değerli babam Dursun KELEŞ'e;

Ayrıca bu süreçte her daim desteğini hissettiren abilerim Mustafa KELEŞ'e, Fatih Mehmet KELEŞ'e, ve onun değerli eşi Hatice Kübra KELEŞ'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Yunus Emre KELEŞ

Manisa, 2019

## İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR .....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	x
TABLolar .....	xi

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi .....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.5. Tanımlar .....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kişilik Kavramı.....	7
2.1.1. Kişiliği Etkileyen Faktörler .....	8
2.1.1.1. Kalıtsal Faktörler .....	8
2.1.1.2. Sosyo-Kültürel Faktörler .....	9
2.1.1.3. Aile Faktörü.....	9
2.1.1.4 Sosyal Statü .....	10
2.1.1.5. Coğrafi Faktörler .....	10
2.1.1.6. Diğer Faktörler .....	10
2.1.2 Kişiliğe Yönelik Yaklaşımlar .....	11
2.1.2.1. Psikanalitik Kuram .....	11
2.1.2.2. Gustav Jung'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı .....	13
2.1.2.3. Adler'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı .....	14
2.1.2.4. Horney'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı .....	14
2.1.2.5. Eysenck 'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımları .....	15
2.1.3. Kişilik Modelleri .....	16
2.1.3.1. Myers-Briggs'in Kişilik Modeli .....	16
2.1.3.2. Beş Faktör Kişilik Modeli .....	17
2.1.3.3. Friedman ve Roseman'ın A Tipi ve B Tipi Kişilik Modeli .....	19

2.2.Yaşam Boyu Öğrenme.....	21
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi .....	25
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi .....	27
2.2.3. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme .....	31
2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	35
2.2.4.1. Anadilde İletişim .....	36
2.2.4.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği .....	36
2.2.4.3. Matematiksel, Bilimsel ve Teknolojik Yeterlikler .....	37
2.2.4.4. Dijital Yeterlikler .....	37
2.2.4.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği .....	38
2.2.4.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri .....	38
2.2.4.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği.....	39
2.2.4.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Etme Yeterliği.....	39
2.2.5. Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	40
2.3. Konu İle İlgili Çalışmalar .....	42
2.3.1.Kişilik İle İlgili Çalışmalar .....	42
2.3.2.Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Çalışmalar.....	44

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem .....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	52
3.3.2. A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği.....	52
3.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ).....	53
3.4. Verilerin Toplanması .....	53
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	54

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.1.1. Cinsiyet.....	56
4.1.2. Sınıf Düzeyi .....	57
4.1.3. Mezun Olunan Lise Türü .....	57
4.1.4. İkamet Edilen Yer .....	58
4.1.5. Anne Eğitim Durumu.....	58



4.1.6. Baba Eğitim Durumu .....	59
4.1.7. Aile Gelir Düzeyi .....	60
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	60
4.2.1. Cinsiyet .....	61
4.2.2 Sınıf Düzeyi .....	61
4.2.3 Mezun Olunan Lise Türü .....	61
4.2.4. İkamet Edilen Yer .....	62
4.2.5. Anne Eğitim Durumu.....	62
4.2.6. Baba Eğitim Durumu .....	63
4.2.7. Aile Gelir Düzeyi .....	63
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	64
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	70
4.4.1. Cinsiyet .....	70
4.4.2. Sınıf Düzeyi.....	72
4.4.3. Mezun Olunan Lise Türü.....	73
4.4.4. İkamet Edilen Yer.....	75
4.4.5. Anne Eğitim Durumu .....	77
4.4.6. Baba Eğitim Durumu .....	78
4.4.7. Aile Gelir Düzeyi.....	80
4.4.8. Kişilik Tipi.....	82
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	83
4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	84

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Sonuçları .....	85
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar...Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ...Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.2. Öneriler.....	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER .....	106

## **SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ**

**AB** : Avrupa Birliği

**DPT** : Devlet Planlama Teşkilatı

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**TDK** : Türk Dil Kurumu

**OECD** : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

**UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

**vd.** : ve diğerleri

**YBÖ** : Yaşam Boyu Öğrenme

**YBÖYÖ** : Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği

**MEB**: Milli Eğitim Bakanlığı

**MEGEP**: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

## TABLULAR

<b>Tablo 1.</b> Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar .....	41
<b>Tablo 2.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	50
<b>Tablo 3.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı .....	56
<b>Tablo 4.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı .....	57
<b>Tablo 5.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
<b>Tablo 6.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Dağılımı .....	58
<b>Tablo 7.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı .....	59
<b>Tablo 8.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı .....	59
<b>Tablo 9.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı .....	60
<b>Tablo 10.</b> Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı Ki-Kare testi Analiz Sonuçları.....	61
<b>Tablo 11.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları.....	61
<b>Tablo 12.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları.....	62
<b>Tablo 13.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları .....	62
<b>Tablo 14.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları.....	63
<b>Tablo 15.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları .....	63
<b>Tablo 16.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları .....	64

<b>Tablo 17.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	64
<b>Tablo 18.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öz Yönetim Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı...	65
<b>Tablo 19.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı .....	66
<b>Tablo 20.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı .....	67
<b>Tablo 21.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Bilgiyi Elde Edebilme Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı .....	68
<b>Tablo 22.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Dijital Yeterlikler Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı .....	69
<b>Tablo 23.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Karar Verebilme Yeterliği Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	70
<b>Tablo 24.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları.....	71
<b>Tablo 25.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	72
<b>Tablo 26.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	74
<b>Tablo 27.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	75
<b>Tablo 28.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	77
<b>Tablo 29.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	78
<b>Tablo 30.</b> Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	80
<b>Tablo 31.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Kişilik Tiplerine Göre t- testi Analiz Sonuçları.....	82

<b>Tablo 32.</b> Kişilik Tipi ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi .....	84
---	----



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Günümüz dünyasında bireylerin bilgiye ulaşmak için eskisi kadar çaba sarf etmesine gerek kalmamıştır, çünkü endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçilmesiyle bilgi teknolojilerinde hızlı gelişmeler yaşanmış ve bilgiye erişim olanakları artmıştır. Bunun sonucunda bireyler bilgiye kolay ulaşabilir hale gelmiştir. Alvin Toffler (1992) “*geleceğin cahili okuma yazma bilmeyenden ziyade bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeyendir*” şeklindeki ifadesiyle bilgiye erişimin gerekliliğini dile getirmiştir (Güven, 2008: s.24). Bu bağlamda çağdaş eğitim kurumlarında düşünebilen, eleştirebilen, üretebilen ve bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen bireyler yetiştirilmek istenmekte, öğrencilere bu becerileri kazandıracak eğitim programları hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirilmeyen, yeni fikirlere karşı tutucu olan bir eğitim programının dönemin ve toplumun isteklerini karşılayan kişiler yetiştirmesi mümkün olmamaktadır (Aydemir ve Adamaz, 2017).

Yaşadığımız çağın entegre olmak isteyen bireyler sadece hazır halde gelen bilgiyi kabullenen değil bu bilgiye ulaşmak için alternatif yolları bilen, elde ettiği bilgiyi işleyen, onu en verimli şekilde değerlendiren, karşılaştığı sorunların çözümünde bu bilgiyi kullanan, olaylara eleştirel bir pencereden bakan bireyler olmalıdırlar. Bu sebeple değişim kavramı yaşadığımız çağa damgasını vuran bir kavram olmuştur (Sağlam ve Kürüm, 2005). Yaşam boyunca sosyo-kültürel gereksinimlerin değişmesi ve gelişmesi doğrultusunda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı ise gelişimini tamamlamış veya gelişmeye devam eden ülkelerde eğitim seviyesi ve iş gücü koşulları bakımından oldukça dikkat çeken bir gösterge haline gelmiştir (MEB, 2014).

Bu sebepten yaşadığımız çağda, bilginin ve bilginin nasıl kullanılacağına çeşitli kesimlere ve farklı kullanıcılara transfer edilmesi farklı metotları da ortaya çıkarmıştır. Sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim veya yaşam boyu öğrenme kavramları bu metotlardan bazılarıdır. Bu kavramlar ilk olarak yükseköğretim kurumlarında şekillenmiş sonrasında ise yerel yönetimleri de içine alan kurumsal yapılanmalar haline gelmiştir (Vural, 2003). Bununla birlikte, yaşanan hızlı değişimler, okullarda kazanılan kazanımların zamanla yetersiz hale gelmesine sebep olmakta farklı bir

ifadeyle yaşam boyu öğrenmeyi gerekli hale getirmektedir (Ayhan, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazanmış olmaları elzem bir hal almıştır.

Hiçbir birey birbirinin aynısı veya kopyası olamayacağı gibi hiçbir öğretimde diğerine benzemez (MEB, 2018). Bireyleri birbirinden ayıran en önemli özellik kişilik yapılarıdır. Kişiliği, bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerinde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların kişinin davranış ve düşüncelerine yansımaları biçimi olarak tanımlanmamız mümkündür (Erdoğan, 1991). Kişilik yapısı bireyin yaşamı boyunca karşısına çıkacak farklı seçenekler arasından seçim yapmasında ve kararlar almasında etkili olacaktır. Bu noktada bireyin kişiliği yaşam boyu öğrenen olma sürecine de etki edecektir. Yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerine bakıldığında ise; bu bireyler alanlarında kendilerini güncel tutan ve elde ettikleri bilgileri etkili biçimde kullanan kişilerdir (Poyraz, 2014). Bilişsel ve duyuşsal niteliklerine bakıldığında ise güdülenme, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi niteliklerinin daha belirgin olduğu görülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Bireylerin bu nitelikleri kazanmasında öğrenme şekillerinin de etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar doğrultusunda bireylerin öğrenme şekillerini etkileyen birçok unsurun olduğu söylenebilir. Kişilikte bu unsurlardan bir tanesidir. Öğrenme stili, bireylerin yeni bilgilerle karşılaştığında bilgiyi alma, işleme, hafızada tutma ve gerektiğinde bilgiyi çağırma yöntemlerindeki farklılıkları ifade eden bir terimdir (Sapancı, 2014). Yaşam boyu öğrenen bireyler ise öğrenme gereksinimini ve öğrenme ile asıl yaşam arasındaki bağı fark eden, her zaman öğrenmeye meyilli, motivasyonu yüksek bireylerdir. Bu kişiler bireysel amaçlarını belirler, öğrendiği teorik bilgileri eyleme dönüştürür, bilgilerini yönetir ve öğrenme konusunda öz değerlendirme yaparlar (Diker Coşkun, 2009).

Yaşam boyu öğrenmede bireylerin tüm eğitim imkânlarına eşitlik ilkesi gereğince kolay bir şekilde ulaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenme ve öğretme süreci önemli rol oynamaktadır (Akkoyunlu, 2008). Etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme süreci yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasına olanak sağlamaktadır.

Temel amacı etkili ve verimli vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi (Barth ve Demirtaş, 1997), öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmeleri hususunda oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersi ile yetiştirilmesi amaçlanan etkin vatandaş; siyasi, toplumsal ve ekonomik konularda harekete geçerek, çevresinde

oluşan kişisel veya toplumsal problemlere karşı bilgi ve becerilerini eyleme dönüştüren ve sonuçlar üreten vatandaştır (Akinoğlu, 2002). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Zira yaşam boyu öğrenme anlayışı, tüm bireyleri yaşamın içerisinde ki bütün alanlarda yaşı, cinsiyeti, statüsü fark etmeksizin etkin bir katılımcı olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. (Aksoy, 2008). Aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) sahip bireylerdir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında kazandırılması hedeflenen temel becerilerinde 21. yüzyıl becerilerini kapsadığı görülmektedir (MEB, 2018).

Çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerimizin değişimleri takip eden yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir. Hatta çoğu kez yaşanan değişimleri takip etmek tek başına yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin değişimleri kabullenmeleri, uygulamaları ve içselleştirmeleri gerekmektedir (Tatlısu, 2016). Bu süreçlerde öğretmen adaylarının kişilik tipleri önemli yere sahiptir. Eğitim sistemlerinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler sistemlerin başarısını da etkilemektedir (Önen, 2012). Bunların dışında eğitimde ihmal edilmemesi gereken bir boyutta duyuşsal boyuttur. Duyuşsal boyutun ihmal edilmesi bireylerin potansiyellerini kullanamamalarına sebep olabilir (Yıldız ve Dilmaç, 2012). Taşkaya (2012) eğitimin kalitesi ile öğretmenin sahip olduğu niteliklerin birbiriyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bireyin bütün nitelikleri; konuşma şekli, dış görünüşü, davranışları, ilgi duyduğu alanlar, becerileri ve sosyal uyum stilleri kişilik kavramıyla ifade edilebilir (Yıldız ve Dilmaç, 2012). Bu sebeple öğretmenlerin kişilik yapıları da eğitim ve öğretimin niteliğini etkileyen bireysel farklılıklardır.

Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin ve yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının belirlenmesi ve incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçların kişilik tipleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yapılacak faaliyetlere dikkat çekerek, öğretmen yetiştiren kurumlara ve geliştirilecek öğretim programlarına katkı sağlayacağı beklenmektedir.



## 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıda ifade edilen alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri sosyo-ekonomik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu) göre nasıl dağılım göstermektedir?

2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri sosyo-ekonomik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ne düzeydedir?

4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları sosyo-ekonomik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, kişilik tipi) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde; öğretim programlarının bireyin gelişiminin belirli bir zamanla kısıtlamayan anlayış ve öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü ilkesi doğrultusunda hazırlandığı ifade edilmiştir. Öğretim programların genel amaçları çerçevesinde kazandırılmak istenilen yeterliklerin, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde belirlenen ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kapsayan; anadilde eğitim, yabancı dillerde eğitim, matematiksel yeterlik ve bilim/teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleri olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin özel amaçları ise bu yeterlikler doğrultusunda belirlenmiş ve “etkin vatandaş” yetiştirme prensibi doğrultusunda, yaşam boyu öğrenmenin amaçlarına paralel olarak geliştirilmiştir.

Geliştirilen öğretim programlarının temel uygulayıcısı öğretmenlerdir ve her öğretmen diğerlerinden farklı olabilir. Bu farklılığın en önemli belirleyicilerinden

biriside kişilik tipleridir. Kişilik tipleri öğretmen adaylarının, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanacağı strateji, yöntem ve teknikler hususunda onları etkileyerek sınıf içi performanslarını belirleyecektir.

Bu çerçevede, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algıları ile kişilik tiplerinin tespit edilmesinin, bireylerin yaşam boyu öğrenen olarak yetiştirilmesi için son derece mühim olduğu düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın önemini arttırmaktadır. Araştırmanın, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını pozitif yönde değiştireceği; kişilik tiplerinin dağılımını da tespit ederek; öğretmen yetiştiren kurumlar için yaşam boyu öğrenme ile kişilik tipi arasındaki ilişkiyi ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarını, yaşam boyu öğrenme ile kişilik tipleri konusunda bilinçlendireceği ve bu kapsamda yapılacak yeni araştırmaların önünü açacağı ve yapılacak bu yeni çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Literatür incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve kişilik tiplerini inceleyen birçok çalışma olduğu görülmüştür; fakat yaşam boyu öğrenme yeterlik algısını kişilik tipleri ile ilişkilendirerek yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı zamanda literatürde birçok branşın yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ve kişilik tipleri ayrı ayrı incelenmiş olsa da sosyal bilgiler öğretmen adayları için ikisinin de bir arada incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmayla elde edilecek bulguların bu kapsamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılı Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı 1,2,3 ve 4. sınıflarında aktif öğrenim gören 280 öğretmen adayıyla,

2. Yöntem bakımından genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle,

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik özelliklerini belirlemek için geliştirilmiş “Kişisel Bilgi Formu” yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını belirlemek için kullanılan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ve kişilik tiplerini tespit etmek amacıyla kullanılan “A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği” ile sınırlıdır.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Kişisel Bilgi Formu”nu “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği”ni ve “A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği”ni samimi bir şekilde ve doğru yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### 1.5. Tanımlar

**Öğretmen Adayı:** Öğretmenlik eğitimini sürdüren, alanına ilişkin konularda gerekli olan eğitimleri alan yükseköğretim kurumu öğrencisidir.

**Yeterlik:** Bir meslek dalına ilişkin görevleri yerine getirmek için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumların kazanılması durumudur (MEB, 2006).

**Kişilik:** Bir kimseye özđü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin, toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü, şahsiyet (Türk Dil Kurumu, 2019).

**Kişilik Tipi:** Farklı insan tiplerinin psikolojik sınıflandırmasını ifade eder (Akdeniz, 2016).

**Yaşam Boyu Öğrenme:** Bireyin doğumundan ölümüne kadar süren, insanın olduğu tüm mekânlarda gerçekteşebilen, yaş, eğitim düzeyi, zaman gibi bütün kısıtlamaları ortadan kaldıran, daima gelişime ve çağdaş öğrenme imkânlarına fırsat veren bir kavramdır (Gündoğan, 2003).

**Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı:** Kişinin bireysel öğrenme sürecini planlamasına fırsat sağlayan, öğrenme sürecinde etkili olan, gerektiğinde çeşitli konu alanlarından bilgilerin toplanmasına, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmesine ve öğrenme süreçlerinde karşılaşabilecek zorluklarla baş edebilmeye yönelik algısıdır (Selçuk, 2016).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Kişilik Kavramı

Psikolojinin en geniş boyutlarından biriside kişiliktir. Bireyin sahip olduğu ve onu tanımlayan her nitelik, onu anlama ve tanıma konusunda önemli bir kaynaktır (Başar, 2019). Bu bağlamda kişilik; bireyin ilgi duyduğu tüm unsurları, davranışlarını, becerilerini, üslubunu, fenotipini ve çevresine uyum sağlama tarzını da kapsayan bir kavramdır (Şahabettinoğlu, 2015). Aynı zamanda kişilik, kalıttan gelen mizaç ile yaşam içerisinde elde edilen karakterin birleşmesinden oluşur (Sayın ve Aslan, 2005).

Mark May, kişiliği bireyin sosyal hayat içerisinde oynamış olduğu roller ve bu rollerin diğer bireyler üzerindeki etkisi olarak tanımlar (Gökpınar, 2014). Allport, ise bireyin kendisine uygun bir biçimde çevresine uyumunu sağlayan psikofizik iç güçlerin örüntüsüne kişilik demiştir (Öktem, 2009). Cüceloğlu'na göre ise kişilik, "bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, öbür bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış ilişki biçimi"dir. Alfred Adler, kişinin yetersiz hissettiği konularda kendini geliştirmek istemesiyle kişiliğinin şekilleneceğini söylemiştir (Aytaç, 2014; Kum ve Rajkumar, 2017). Kişiliğin id, ego ve süperego'nun etkileşimi ile ortaya çıktığını ifade eden Sigmund Freud, aynı zamanda bireylerin tavırlarını ve kişiliği kapsamlı olarak inceleyen ilk kişidir (Aydın, 2016).

Kişiliğin oluşmasında başka etkenlerde söz konusudur. Bunlar, bireyi diğer bireylerden ayıran fenotipi; bireyin aktif olduğu etkinliklerdeki yeri ve rolü, bireyin sahip olduğu enerji, zekâ, ahlak, arzu gibi gizil becerileri ve içinde yaşadığı toplumun nitelikleridir. Bu bağlamda kişilik, etkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkan, bilgi ve tecrübelerin tamamından meydana gelen bir kavramdır (Başar, 2019; Gökpınar, 2014).

Kişilik yapısını etkileyen öğelerin ortaya konması, kişinin hayatı boyunca alacağı kararlarda ona yardımcı olacak aynı zamanda bireyin kendini tanıyıp, çevreyle ilişkilerini sağlıklı bir zemine oturtmasını sağlayacak durumdur. Tutum ve davranışlarına yön verme noktasında ise önemli bir avantaj elde etmesine yardımcı olacaktır (Durna, 2004). Bireyin, hayatı boyunca kurduğu ilişkileri, tecrübeleri, bu ilişkilere dair yorumları ve kararları kişiliğin oluşumunda etkili olan faktörlerdir (Robbins, 2012). Kişilik ne sadece bedensel özellik ne de toplumdaki kalıp yargılara ve olaylara bağlıdır. Kişilik bütün bu olguların meydana getirdiği kişisel farklılıklardır;

aynı zamanda kişilik, doğumla başladığı gibi ölüme kadarda süren bir süreçtir (Soysal, 2008).

Bireylerin düşünce tarzları, davranış biçimleri, duyguları, dış görünüşleri, becerileri, olayları algılama şekilleri ile bu olay ve olgulara ilişkin gösterdikleri reaksiyonlar hep farklıdır. Bu farklılıkların sebebi genellikle kişilik özellikleridir (Başar, 2019). Aynı durumlar karşısında üç farklı bireyin gösterdiği tepkiler birbirinden farklı olabilir bu durumun ana sebebi kişilik yapısıdır. Aynı sosyo-kültürel ortamlarda yetişmiş olsalar bile bireyler arasında bazı yaklaşım farklılıkları görülür. Kişilik bireylerin çevresiyle olan etkileşimlerine tesir eden, iç dünyasına ve tavırlarına şekil veren önemli bir faktördür (Durna, 2004).

Bazı kişilik kuramcılarına göre ise kişilik, farazi bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Çünkü kişilik özelliklerinin tamamı dışarıdan görülemez. Kişilik, daha çok bireyin iç dünyasını yansıtır. Bu sebeple incelenmesi gereken birey değil bireyin diğer insanlarla olan ilişkileridir. Bundan dolayı kişilik, sadece birey diğer bireylerle etkileşim halindeyken net olarak kendini belli eder (Şahabettinoğlu, 2015).

### **2.1.1 Kişiliği Etkileyen Faktörler**

Kişilik olgusunu oluşturan birçok değişken mevcuttur. Bu konu hakkında farklı kuramcılar bu değişkenlerin sayısı ve önemi hakkında çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerdeki ortak unsurlar; kalımsal faktörler, grup üyelikleri, rol davranışlar ve sosyal statü olarak ifade edilebilir (Başar, 2019). Bu doğrultuda kişiliği oluşturan unsurları; kalımsal faktörler, aile faktörü, sosyo-kültürel faktörler, sosyal sınıf faktörü, coğrafi faktörler ve diğer faktörler şeklinde gruplandırılmamız mümkündür (Türkel, 1992).

#### **2.1.1.1. Kalımsal Faktörler**

Kalıtım, Türk Dil Kurumunun tanımıyla; çevre etkileriyle köklü olarak değiştirilemeyen özelliklerin, döllenme sırasında dişi ve erkeğin kromozomları aracılığıyla bir kuşaktan ötekine geçmesidir (TDK, 2019). Kişilik üzerinde kalıtımın etkisi günümüzde hala çeşitli araştırmalara konu olmaktadır. Yapılan araştırmalarda kalımsal faktörlerin kişilik üzerindeki doğrudan etkisi incelenememiş, dolaylı etkisi incelenebilmiştir. Örneğin, bireyin boy, kilo, vücut yapısı, saç ve göz rengi gibi fiziksel özellikleri kalımsal faktörlerden etkilenir. Bu doğrultuda bireyin boyunun uzun veya kısa olmasının, şişman veya zayıf olmasının kişiliğe dolaylı bir etkisi olduğuna inanılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003; Özkalp, 2013; Robbins, 2012; Tekin vd., 2012 ).

### **2.1.1.2. Sosyo-Kültürel Faktörler**

Bütün bireyler, belirli bir kültürel yapı içerisinde yaşarlar. Yaşadıkları bu yapı bireyin tüm yaşamları boyunca onlara tesir eder. Bireyi birey yapan kalımsal özelliklerinin çevre ile etkileşimidir. Bireye, çevre koşulları içerisinde en fazla etki eden unsurlar arasında, yaşadığı toplumun sosyo-kültürel özellikleri yer alır. Kültürün her birey üzerinde yoğun bir etkisi söz konusudur (Aslan, 2008; Bozkurt, 2006). Bireyin toplumsal yapı içerisinde beraber yaşadığı kişiler ve ailesi bireylerin kişisel öğrenmelerine ve kişiliğine etki etmektedirler.

Bütün kültürler birbirlerinden farklı normlar içerir. Bireye doğruyu, yanlış, iyiyi, kötüyü, norm davranışları ve otoriteyi öğreten ve ona tanıtan yakın çevresidir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1992). Kişiliğin gelişimine etki eden diğer unsurlar ise din ve eğitimidir. Bireyin, birlikte yaşadığı insanlar, gruplar, sosyal çevre, din ve eğitim gibi unsurlar düşüncelerine ve davranışlarına tesir etmektedir (Akto, 2005; Güney, 2007; Özkalp, 2013).

Sosyo-kültürel çevre ise o toplumda yaşayan tüm bireylerin birbirine benzeyen davranış kalıplarını benimsemesinde son derece etkilidir (Özsoy ve Yıldız, 2013). Benzer davranış kalıplarının benimsenmesi bireylere ortak karakter kazandırır. Ortak karakter, toplumu oluşturan bireylerin çoğunluğunun benzer kişilik özellikleri sergilemeleri sonucu ortaya çıkar. Ortak karakter “milli karakter” olarak da ifade edilmektedir. Milli karakter, bireylerin birbirlerini anlamalarına ve birbirlerini tamamlamalarına da yardımcı olur (Yıldızoğlu, 2013). Örneğin; Türk toplumunun misafirperverliğinin dünya genelinde bir üne sahip olması, bu milli karakterin bir sonucudur.

### **2.1.1.3. Aile Faktörü**

Bireyin, doğduktan sonra karşılaştığı ilk sosyal grup ailedir (Güney, 2007). Aile, bazı davranış normlarının kazanılması için ödül ve cezanın kullanıldığı ilk ortamdır (Morgan, 1995; Yanbastı, 1996). Bireyin yetiştiği aile ortamı ve aile fertleriyle olan ilişkisi, bireyin kişiliğinin oluşmasında önemli bir faktördür (Zel, 2012).

Demokratik bir yapıya sahip, baskıcı tutumlar sergilemeyen anne ve babaların çocuklarının daha rahat yetiştiği görülmüştür. Bu durumun sonucu olarak çocuğun objektiflik kazandığı, diğer ailelerin çocuklarına göre, daha akılcı davrandığı gözlemlenmiş ve zaman içerisinde daha aktif olduğu, ilişkilerini kolaylıkla kurduğu saptanmıştır (Aslan, 2008). Ebeveynlerin gösterdiği tepkiler, çocukların bazı

davranışlarını pekiştirirken, kimi davranışları için de cesaretlerini kırabilir bu durum çeşitli alışkanlıkların ve değerlerin öğrenilmesine yardımcı olur (Bozkurt, 2006).

Ebeveynleriyle olan ilişkilerinde saygı ve sevgiyi yoğun olarak hisseden bir çocuk anne ve babasını örnek alır. Bu sebepten benzer bir kişiliğe sahip olması da muhtemeldir. Aynı şekilde tersi durumda da çocukların ebeveynini model alarak ikili ilişkilerinde sert ve otoriter davrandıkları görülmüştür (Zel, 2012).

#### **2.1.1.4 Sosyal Statü**

Her birey içinde bulunduğu sosyal yapıda eğitim ve benzer gelişme unsurları konusunda aynı şansa sahip olmayabilir. Bireylerin ait oldukları sosyal sınıflar, eğitim imkânlarından yaşam tarzlarına, düşünce ve eğilimlerinden tüketim kalıplarına kadar birçok açıdan kişisel özelliklerini etkileyebilir. Örneğin üst sınıf içerisinde doğan bir bebek, muhtemelen geliri, yaşayış biçimi, sosyal statüsü son derece yüksek bir mesleğe sahip olacak ve bu statünün getirmiş olduğu kalıplara göre davranışlar sergileyecektir. Fakat alt tabakaya mensup bir birey ise kendi sosyal sınıfına uygun bir konum içerisinde yaşamına devam edecektir (Hellriegel vd., 1992; Soysal, 2008).

#### **2.1.1.5. Coğrafi Faktörler**

Bireyin yetiştiği ve yaşamını sürdürdüğü çevrenin fiziki özelliklerinin de kişiliğine etki ettiği söylenebilir. İklimi ve fiziki koşulları benzeyen bölgelerde büyüyen ve yaşamını sürdüren bireylerin kişilik özelliklerinin benzediği gözlemlenmiştir (Eroğlu, 2000). Örneğin, iklim koşulları sıcak olan bölgelerde ve deniz kıyısında yaşayan bireyler daha sıcakkanlı ve değişken duygusal tavırlara sahiptir. Lakin soğuk iklim bölgelerinde yaşayan bireylerin ise daha sert bir karakter yapısına sahip olduğu görülmektedir (Zel, 2012). Bu benzerlikler, benzer coğrafi koşullara sahip farklı bölgelerde yaşayan, aynı zamanda kültürleri farklı olan bireylerde de görüldüğü için coğrafi koşulların kişilik üzerindeki etkisinden söz edilebilir (Aslan, 2008; Baş, 2013; Güney, 2007).

#### **2.1.1.6. Diğer Faktörler**

Kişiliğin oluşmasında kalıtsal, kültürel, coğrafi, sınıfsal ve ailesel faktörlerin dışında etkisi olan unsurlarda vardır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

**Kitle iletişim araçları:** Kitle iletişim araçlarını kullanan ya da kullanmayan bireylerin kişilik özellikleri arasında farklılıklar görülmektedir. Kitle iletişim araçlarının çocukların gelişimine, gençlerin yeni davranış kalıpları kazanmalarına etkisi oldukça fazladır (Öktem, 2009).

**Yetişkinler Grubu:** Bireylerin aynı grupta yer aldığı yetişkinler de kişiliği etkileyen unsurlardandır. Sosyal yaşamda fertler kimi davranışlarını çevresinde gördükleri yetişkinleri model alarak gerçekleştirirler (Uysal, 2010).

**Doğum Sırası:** Alfred Adler, bireylerin doğum sırasının kişiliğin oluşumuna etki ettiğini söyler. Adler, yaptığı araştırmada bu konu hakkında ilk çocukların daha zeki ve yetenekli olduğu, çevreleriyle iletişim kurmakta zorlanmadığı; ailenin çocuk sayısının artması sonucu ilk çocuk ile son çocuk arasında zekâ düzeyi ve iletişim becerileri konusunda önemli farklılıklar görüldüğü sonucuna varılmıştır (Eroğlu, 2000; Güney, 2007).

### **2.1.2 Kişiliğe Yönelik Yaklaşımlar**

Dünyanın en zor anlaşılan varlığı ile ilgili yapılan araştırmalarda, en sık rastlanılan cevap “insan” olmuştur. Bu çalışmalarda insan beden, düşünce, duygu ve inanç bakımından farklı özelliklere sahip çok karmaşık bir varlık olarak açıklanmıştır. Bu sebeplerden dolayı kişiyi inceleyen psikologlar birbirinden farklı birçok kişilik kuramları geliştirmişlerdir (Güney, 2008).

Kişilik konusunda açıklanmaya çalışılan temel kuramlar ise kişilik tiplerinin belirlenebilmesine kaynaklık ederek, kişilik tipleriyle ilişkili sınıflandırmaların gelişmesine yardımcı olmuşlardır. Bu kuramlara göre kişilik özellikleri; farklı koşullarda devamlılık ve kalıcı nitelik gösterdiğinden, bireylerin kişilik özelliklerinin testler ya da değerlendirme ölçekleriyle belirlenebilmesi mümkün olacaktır (Morgan, 1995).

Kişilik kuramlarında kişilik kavramı ise farklı şekillerde incelenir. Bazı kuramcılar kişiliğin en önemli özelliklerini belirlerken, diğerleri kişilikler arasındaki farklılıkları anlatır. Bu ikinci gruptan olan kuramcılar ailenin kişilik gelişiminde en önemli faktör olduğunu kabul ederler. Bu kuramlarda ayrıca aile dışındaki çevresel faktörlerinde önemi vurgulanır (Durmaz, 2004).

#### **2.1.2.1. Psikanalitik Kuram**

Doğada her şey neden sonuç ilişkisinde gelişir, nedeni olmayan bir sonuç yoktur. Bireyin kişiliğindeki süreçler de nedensiz oluşmamaktadır. Farklı etkenler, duygu, tutum, tavırlar kişilik yapılarını ortaya çıkarmaktadır. Yani bireyin kişiliğinin etkisiyle oluşan her davranışın altında ilk bebeklik, çocukluk ve gençlik çağlarına dayanan sebepler vardır. Bu görüş Freud’un psikanalitik kuramı ile başlamıştır (Yanbastı, 1996’dan aktaran Deveciler, 2014).



Freud'a göre her dürtü bir amaç ve nesneye sahiptir. Bu da bireydeki gerginliğin atılması başka bir ifadeyle doyum ve haz duymadır (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Freud haz duygusunu içgüdülerin tatmin edilmesi şeklinde değerlendirmiştir. Bireyin yaşadığı çevreden kaynaklanan engellemeler ve yoksunluklar ise acının ana kaynağıdır. Birey, ilkel içgüdülere sahip olduğu gibi amaçları farklı içgüdülere de sahiptir. Bu içgüdüler özünde entelektüel ve ruhsal anlamda verilen emeklerin karşılığının alınması gibi bir çeşit haz duyma kaynağıdır (Okтуğ, 2007). Freud'un görüşüne göre kişilik; id, ego ve süperego'nun etkileşimi ile meydana gelmektedir.

**İd (Alt Benlik):** Freud'a göre bireyin doğumuyla beraber tek bir kişilik yapısı vardır, bu yapı da alt benlik (id) dir. İd, bireyin bencil kısmıdır. İd, sadece bireysel isteklerini tatmin etmeye çalışır. Haz prensibine göre hareket eden id, bir başka ifadeyle toplumsal ve fiziksel tüm sınırlamaları önemsemeden sadece bireyi tatmin edecek şeylerle ilgilenir (Okтуğ, 2007; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011).

Toplumsal normlar ile alt benlik yani id çatıştığı zaman toplumlar bireyi cezalandırır. Birey, toplumla yaşadığı bu çatışma çözülmediğinde bu durumdan rahatsızlık duyar (Siegfried, 2014). Bu rahatsızlık birey tarafından bastırılır fakat bu durumda da kaygı artar. Artan kaygı sonucu bireyin duyduğu huzursuzluk düzeyi en üst noktaya gelir. Birey; bu yüzden kaygıyı bastırmak ister bunun için çaba harcar, deşarj olma ihtiyacı hisseder. Eğer gerçekten kaygılarını kontrol edebilirse bu durumda da savunma mekanizmaları gelişir (Tuzcuoğlu, 1995).

Birey geliştikçe, ego ve süperego meydana gelir. Fakat alt benlik (id)' den gelen dürtüler ortadan kalkmaz sadece değişik şekillerde ortaya konmak üzere kişinin kontrolü altına girer. Yeme, içme, nefes alma gibi hayati ihtiyaçlar alt benliğin görevleri arasında yer almaktadırlar (Utku, 2010).

**Ego (Benlik):** Çocuk, çevresiyle iletişim kurmaya başladığında kişiliğinin ikinci bölümü ortaya çıkmaya başlar. Bu yapı ego, yani benliktir. Gelişen ego bununla birlikte çocuğun, gerçek dünya ile etkileşime geçme ihtiyacını göstermektedir. Egonun temel işlevleri olan algı ve biliş geliştikçe, ego ise gerçeği değerlendirme amacını üstlenmektedir. Alt bellekten gelen dürtüler ego tarafından tatmin edilirken, koşullar değerlendirilir ve bireyin içinde bulunduğu duruma göre bir yol izlenir. Bilinçli algılama, düşünme, yargılama gibi görevlerde yerine getirilir (Utku, 2010).

Kişiliğin gerçek yürütme organı egodur. Bilinçli, esnek ve yararlı denetim süreci gerçekleştiğinde ego, toplum düzenine uygun bir şekilde problemleri çözer;

kendi isteğini elde eder (Acar, 2017). Ego, alt benlikten gelen uyarıcıları değerlendirir; süperego'dan kaynaklanan toplumsal ve ahlaki şartları da göz önüne alarak, süper egodan gelen baskıları da dengeler (Güney, 2007; Oktuğ, 2007).

**Süperego:** Beş yaşına doğru kişilik yapısının üçüncü bölümü olan süperego; yani üst benlik gelişmeye başlar. Değer yargılarının, toplumsal normların depolandığı bölüm süperegodur. Bu değer yargıları özellikle bireyin ebeveynlerinin değer yargılarından meydana gelmektedir (Seber, 2015). Toplumun ahlaki değerleriyle çelişen durumları kısıtlar. Bu tarz bir eylem gerçekleştiğinde ise kişi kendini kötü ya da suçlu hisseder, utanç duyar (Güney, 2000; Utku, 2010). Bireyler süperegoya yaşam içerisinde sahip olurlar. Psikanalitik görüş, id, ego, süperego dengesini sağlayan bireyleri, ruh sağlığı yerinde olan bireyler olarak görmektedir. Bu dengenin bozulması ruh sağlığını da olumsuz olarak etkileyebilir (Tuzcuoğlu, 1995).

### 2.1.2.2. Gustav Jung'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Gustav Jung cinselliğe fazlasıyla önem verdiği için Freud'u eleştirmektedir. Libido Jung'a göre cinsel bir içgüdü değil, bir yaşam enerjisidir. Cinsellik bu enerjinin bir parçası olsa da genel olarak libido; yaratıcılık ve haz duyma için gösterilen çabadır (Kısa, 2004). Libidoyu farklı bir şekilde tekrardan yorumlayan Jung, bu yönüyle Freud'dan ayrılmaktadır (Yıldızoğlu, 2013).

Jung'un kişiliğe yaklaşımı hem yok eden hem de koruyan kadın motifleri taşır. Bu doğrultuda Jung, görüşlerinin merkezine anaerik düşüncüyü koymuştur. Freud'un Psikanalitik kuramı ise bu anlayışın aksine bireylerin davranışlarının, dürtüler ve ruhsal süreçler tarafından yönlendirildiğini iddia eder ve bu yaklaşım ataerik bir yapıya sahiptir (Seber, 2015).

Gustav Jung, içedönük ve dışadönük kavramlarını kullanan ilk psikologlardandır (Aytaç, 2004). İçedönük bireylerin fikirleri ve ilgileri iç dünyalarına yöneliktir, diğer bireylerle daha az vakit geçirirler. Dışa dönük bireyler ise tam tersine yalnız kalmak yerine her zaman başka bireylerle etkileşim halinde olmak isterler. Jung, içedönüklük ve dışa dönüklük arasındaki dengesizliğin kişilik sorunlarına neden olacağını; bu sebeple aktif bir yaşam sürmek isteyen kişilerin, kişiliğin bu iki boyutunu da dengelemesi gerektiğini ifade eder (Güney, 2000).

Bu kişilik kuramında kişiliği geliştiren önemli unsurlar arasında ana düşünce olarak Jung'un kolektif bilinç olarak adlandırdığı; ırk ve soya çekim, arketip olarak ifade ettiği kalıplar ve bilinçaltı yer almaktadır (Carter, 2013). Jung, bilinçaltını kişisel ve irksal bilinçaltı olarak ikiye ayırmıştır. Kişinin, bireysel dürtü ve düşüncelerinin

birikimiyle kişisel bilinçaltı meydana gelir (Yılmaz, 2018). Kolektif bilinçaltı ise ilkel korkular, içgüdüsel dürtüler, ırk yaşantıları ve inanışlara dayalı duygu ve düşünce eğilimlerinden oluşur. Aynı zamanda Jung, din olgusunu da bu bilinçaltının içerisinde vazgeçilmez bir gereksinim olarak ifade etmektedir. Jung'a göre tanrı inancını kaybeden bireylerin kişilikleri parçalanmaktadır (Kısa, 2004).

### **2.1.2.3. Adler'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı**

Adler bu kişilik kuramının temeline Jung ve Freud tarafından çok fazla önem verilmeyen "toplumsal belirleyicileri" koymuştur (Bayır, 2019). Bu sebeple Adler, kişiliği şekillendirdiğine inandığı toplumsal faktörlere yönelmiş ve sosyal psikolojiye bu bağlamda katkı sağlamıştır.

Adler, sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla etkileşime girerek yaşamını devam ettireceğini, toplumun bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu ve bireyin kendinden çok topluma yönelik bir yaşam tarzı benimsediğini ifade etmiştir (Çemberci, 2003). Adler'in görüşlerine göre, topluma yönelme durumu doğuştan gelen bir güdüdür. Yani toplumsal süreçlerin etkisiyle oluşmaz, toplum sadece bu ilişkiyi belirlemesi konusunda bireyi etkileyebilir (Eker, 2012).

Kişiliğin parçalanmayan bir bütün olarak gören ve bireyin farkındalık seviyesinin üstünde olduğunu ifade eden Adler ise birey için en zor işin kendisini tanımak ve değiştirmek olduğunu ifade etmiştir (Gençtarım ve Çetinkaya 2017). Bu kişilik kuramına göre bilinç ve bilinçdışı birbirine zıt yapılar değildir. Birey hayatı anlamlandıramadığında bilinçli yaşam, bilinçdışı yaşam haline gelir. Bilinç ve bilinçdışı aynı yöne doğru ilerler ve aralarında net bir ayırım söz konusu değildir (İnanç ve Yerlikaya, 2011).

### **2.1.2.4. Horney'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı**

Horney, bireyin yaşamında temel eğilim unsurları olduğunu ve bu eğilimlerin kişiliği kontrol ettiğini ifade eder. Bu eğilimler; emniyet, güven ve doyumdur. Horney tüm eserlerinde bu prensibinin üzerinde durmuştur. Horney, insanların temel hedeflerinin güven içerisinde bir yaşam sürdürmek olduğunu sonrasında ise farklı gereksinimlerin doyumunu istediklerini ifade eder (Yurtsever, 2009).

Horney'e göre yetişkin yaşam ile çocukluk yaşantıları arasında bir bağ kurma imkânları sınırlıdır. Çünkü çocukluk ile yetişkinlik arasında geçen zaman, bireyin yeni davranışlar geliştirmesine neden olan farklı olaylar yaşamasına sebep olmuştur. Horney, sosyo-kültürel şartlar ile çocukluk yaşantılarının kişiliğin gelişiminde önemli

bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir (Kavut, 2018). Horney'e göre çocukluğunda sevgi ve şefkat ihtiyacı giderilmeyen bireyler, zamanla anne ve babalarına karşı düşmanca tavırlar sergilemeye başlarlar. Aynı zamanda bu bireylerin kaygı düzeyleri artmaya başlar (Yıldızoğlu, 2013).

Bu kuramın temelini anksiyete oluşturmaktadır. Kişilerarası ilişkiler anksiyetenin oluşumunda önemlidir. Anksiyete aynı zamanda bireyin davranışlarını da şekillendirir (Güney, 2000). Horney'in temel anksiyete kavramı Freud'un anksiyetesinden daha geniş bir kapsama sahiptir. Bu kavrama göre birey yaşadığı çevreden bir bütün olarak korkar. Bireyin yaşadığı çevrede kendini güvensiz, kötü, öngörülemez, haksız, fesat ve acımasız hissettiğini ifade eder. Bu görüşe göre çocuk yalnızca yasaklar nedeniyle cezalandırılmaktan veya terk edilmekten korkmaz, aynı zamanda çevresini de kendi gelişimine ve arayışlarına karşı bir tehlike olarak görür (Zel, 2012).

#### **2.1.2.5. Eysenck 'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımları**

Kişiliği biyolojik anlamda açıklayan ilk bilim insanlarından biri olan Hans Eysenck, nitelik ve tip kavramları çerçevesinde kişilikleri yorumlayarak yeni anlamlar kazandırmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2011). Eysenck, bireylerin aynı tarzda davranış gösterme eğilimlerinin bütününden niteliğin; niteliklerin toplanması ve örgütlenmesinden de tipin meydana geldiğini ifade etmiştir. Ona göre kişilik, nitelik ile tipin birleşimidir. Eysenck'in kişilik kuramı iki temel faktör üzerine kuruludur. Bunlardan birisi nevrotiklik diğeri ise içedönüklük veya dışadönüklüktür. Bu iki temel faktör, dört farklı kişiliği meydana getirmiştir (Öktem, 2009). Bunlar içedönük kişilikler, dışadönük kişilikler, nevrotik içedönük kişilikler, nevrotik dışadönük kişiliklerdir (Matthews ve Gilliland, 1999).

**İçedönük Kişilikler:** Çevreye karşı kapalı, sessiz ve yalnızlığı seven bireylerdir. Okurlar, yazarlar, çizerler, şarkı söylerler kısacası sanatsal faaliyetlerle uğraşmayı severler. Kolay kolay arkadaş edinemezler. Sakin ortamları, telaşsız ve denetimli bir yaşamı tercih ederler (Levent, 2011; Matthews ve Gilliland, 1999). İçedönük bireyler dışa dönük bireylerin davranışlarını göstermeseler de bu onların asosyal ve yaşam enerjisi düşük bireyler olduğu şeklinde açıklanamaz. İçedönük bireyler daha çok mesafeli, ketum, çekingen, sessiz, edilgen ve yalnız kalmayı seven bireylerdir (McCrea ve Costa, 2003).

**Dışadönük insanlar:** Sıcakkanlı, cana yakın ve aktiflerdir. Arkadaş edinirken zorlanmazlar. Neşeli, konuşmayı seven, esprili, pozitif ve eğlenmeyi seven bu bireyler

heyecan verici ortamları severler (Tunç ve Aliyev, 2015). Bu bireylerin en önemli motivasyon kaynağı üstün olma ve ödül kazanma arzularıdır (Barrick vd., 2002).

**Nevrotik içedönük olanlar:** Alıngan, agresif, telaşlı, aşırı duyarlı bu bireyler her zaman kaygı ve endişe içindedirler. İnsanlarla kolay kolay ilişki kuramazlar. Kendilerine güvensiz, isteksiz, ilgisiz ve durağandırlar, yeteneklerini geliştirme çabaları yoktur (Selçuk ve Aydos, 1998).

**Nevrotik dışadönük olanlar:** Fizyolojik rahatsızlıklardan şikâyetçilerdir. Melankolik, neşesiz, durgun ve isteksiz bireylerdir. Hızlı hareket ederler fakat sık yanılırlar. Bu kişilerin istek ve arzuları imkânlarının üzerinde olabilir. Kaygıyı ve tedirginliği sürekli hissederler (Özarlan, 2010).

### 2.1.3. Kişilik Modelleri

Kişilik yapılarına ilişkin kuramcılarının büyük kısmı, kişilerin davranışlarının altında yatan sebepleri araştırmamış, söz konusu olan davranışları; nitelik, huy, tip gibi terimlerle anlatmaya çalışmışlardır. Aynı zamanda bu kuramcılarının bazıları kişinin kendine özgü davranışlarının sebepleri üzerine çalışmalar yapmış ve bunların nasıl bir araya geleceğini düşünmüştür. Kişilik tipleri kuramları bu bağlamda ortaya çıkmış ve gelişmiştir (Özsoy, 2013; Sakallı, 2018; Yurtsever, 2009).

Binlerce yıldır bireylerin davranışları arasında farklılıklar olduğu bilinmektedir. Hipokrat; milattan önce 450 yılında, dört farklı mizaç görülebileceğini ifade etmiştir. Kişiliğe dair somut verilerin ortaya konulması ise her bireyin kendine özgü ve tanımlanabilir özellikleri olduğunu söyleyen Carl Jung'un, 1920 yılında "Psikolojik tipler" adlı kitabını yayınlamasıyla gerçekleşmiştir (Balkıs, 2003).

#### 2.1.3.1 Myers-Briggs'in Kişilik Modeli

Carl Jung'un ortaya koyduğu kurama göre kişilik tipi; dikkati odaklama tarzı (dışa dönüklük ve içe dönüklük), bilgi edinme tarzı (duyum ve sezgi), karar verme tarzı (düşünme ve hissetme), dış dünyayı ele alma tarzı (yargılama ve algılama) şeklinde dört boyut altında sınıflandırılmıştır. Jung'un bu yaklaşımı kendisinden sonra ilgi görmeye başlamış, bu yaklaşımı temele alan Isabel Myers ile Katherine Briggs ise "Tip Belirleyicisi (MBTI)" envanterini geliştirmişlerdir (Turan, 2017).

Robbins'e göre en sık kullanılan kişilik değerlendirme araçlarından birisi olan bu envanter, kişiliği dışa dönük veya içe dönük, algısal veya sezgisel, düşünen veya hisseden, yargılayan veya kabul eden olarak sınıflandırılmasını kapsar (Soysal, 2008; Yılmaz, 2018).

**Dışa Dönük ya da İçe Dönük:** Dikkati odaklama boyutu, bireyin dikkatini, yani yaşam enerjisini yönlendirme eğilimlerini belirler. Yaşam enerjilerini dış dünyaya yönlendiren dışa dönük bireyler, sürekli hareket halinde olup insanlarla iletişim kurmak isterler. İçe dönük bireyler ise aksine yaşam enerjilerini daha çok iç dünyalarına yönlendirir ve iç dünyalarıyla ilgilenirler (Asan, 2011).

**Algısal ya da Sezgisel:** Bilgi edinme boyutu, bireyin bilgiyi hangi yollarla toplama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Algısal tipteki kişiler, bilgiyi küçük parçalar halinde toplamaya ve ayrıntılara önem verirler. Öncelikle bilgi parçalarına odaklanır, sonra bütünü oluşturmak için bu parçaları bir araya getirirler. Sezgisel tipteki insanlar ise öncelikle büyük resme bakar, ardından büyük resmi parçalarına ayırıp ayrıntılara geçmektedirler (Quenk, 2000). Yani bilgiyi elde ederken algısal bireyler tümevarım metodunu kullanırken sezgisel bireyler tümdengelim metodunu tercih ederler (Soysal, 2008).

**Düşünen ya da Hisseden:** Düşünen grubuna giren kişiler bir problemle karşılaştıklarında düşünce ve mantıklarını kullanırlar. Hisseden kişiler ise değerleri ve duygularına önem vererek hareket ederler (Akdeniz, 2016). Yani düşünen bireyler daha çok realist bireylerken, hisseden bireyler daha çok romantik bireylerdir (Asan, 2011).

**Yargılayan ya da Kabul Eden:** Yargılayan sınıfında olan kişiler, kararlarını hızlı bir şekilde almayı tercih eden bireylerdir. Kabul eden sınıfındaki kişiler ise karar almadan önce bilgiyi elde etmeye devam eden bireylerdir (Myers ve Myers, 1997). Yargılayan bireyler, bütün olayları organize eden, planlayan bireylerken kabul eden bireyler anı yaşama eğiliminde olan ve farklı seçenekleri de kollayan bireylerdir (Silver vd., 1998).

### **2.1.3.2. Beş Faktör Kişilik Modeli**

Allport, ayırıcı özellik ve kişiliğe dair temel boyutların belirlenmesi çalışmalarını başlatan isimdir. Cattell ve Eysenck bu çalışmalarını devam ettirmişlerdir. 1980'li yılların başlarına gelindiğinde ise Robert McCrea ile Paul Costa bu çalışmalara ivme kazandırmışlardır (Girgin, 2007). Kişiliğin devamlılığını ve yapısını incelemek için çalışan bu araştırmacılar faktör analizi metodunu kullanmışlardır. İlk önce “dışadönüklük” ve “duygusal tutarsızlık” boyutlarına odaklanan bu iki araştırmacı, bir süre sonra “deneyime açıklık” adını verdikleri bir boyut daha ortaya çıkarmışlardır. Bir süre üç faktörlü bu modeli savunan araştırmacılar, 1983-1985 seneleri arasında yaptıkları araştırmalar neticesinde kişiliğin beş boyutu olduğu sonucuna ulaşmışlardır

(İnanç ve Yerlikaya, 2011). Bunun sonucunda “uyumluluk” ve “sorumluluk” boyutlarını da kişilik modellerine eklemişlerdir. Kişilik psikologları 1980’li yılların sonuna doğru kişiliğe dair bulguların düzenlenmesi amacıyla yönelik anlamlı ve kullanışlı bir gruplandırma sağlayan “Beş Faktör Kişilik Modeli”nin beş faktörü üzerinde anlaşmışlardır. Beş faktörlü yaklaşım aynı zamanda Big Five ( Büyük Beşli) olarak da bilinmektedir. Kişiliğe dair beş faktör ve bu faktörlerin özellikleri aşağıdaki gibidir (Yıldızoğlu, 2013).

**Dışa Dönük Kişilik:** Bu yapıdaki bireyler; sosyal, enerjik, sürekli pozitif düşünen, heyecan için bile fırsatları kabul edebilen, aktif ve istekli bireylerdir. Aynı zamanda kalabalık insan gruplarını, toplantıları, grup içerisinde söz almayı ve dikkat çekmeyi seven; kendilerini ifade edebilen, diğer insanlara karşı sıcakkanlı ve sevecen bireylerdir. Yapılan araştırmalar bu bireylerin risk almayı ve heyecanı seven aynı zamanda hızlı yürüyüp spor yapan, harekete geçmeyi ve insanları harekete geçirmekten hoşlanan bireyler olduklarını göstermiştir (Costa ve McCrea, 1995).

**Uyumluluk:** Uyumluluk düzeyi yüksek bireyler; yardım etmeyi seven, güvenilir, merhametli, rekabet yerine işbirliği yapmayı tercih eden bireylerdir. Yapılan araştırmalar bu bireylerin kavgadan kaçan, stresli ortamlarda ise daha rahat çalışan bireyler olduğunu ortaya koymuştur. Uyumlu olmayan bireyler ise daha çok düşmanca yarışan, güvenilmez, inatçı, kaba ve şüpheli kişilik özellikleri gösterirler (Çivitci ve Arıcıoğlu, 2012).

**Sorumluluk:** Bu boyutun temelinde başarı ihtiyacı ve çalışma azmi yer almaktadır. Bu kişilik özelliğini taşıyan bireyler; bir ideali olan, sağlam iradeli ve istikrarlı kişilerdir. Bu boyut bunların dışında; bilinçli olma, başarılı yönelme, düzenli çizgi, etkili organizasyonel plan yapma, sorumlu olma, çalışkan olma ve mükemmeliyetçiliği de kapsar. Sorumluluk boyutu düşük olan bireyler; dikkat eksikliği çeken, çabuk vazgeçen ve kısmen güvenilmez kişilerdir (Horzum, Ayas ve Padır, 2017).

**Nevrotiklik:** Bireylerin duygusal bakımdan tutarlı olup olmadığını ifade eder. Nevrotizm; duygu dengesizliği, kaygı, depresyon ve asabiyet v.b negatif duyguları yaşamaya yönelim göstermeyi ifade eder (Horzum, Ayas ve Padır, 2017). Nevrotiklik boyutu yüksek kişiler; endişeli, güvensiz, sinirli, alıngan bireyler şeklinde değerlendirilir. Nevrotiklik seviyesi düşük olan kişiler ise daha rahat, duygusal dengesizlikleri olmayan, stres altında bile sakin kalan, çabuk sinirlenmeyen, kendine güvenen ve olumlu duygular yaşamayı tercih eden bireylerdir (Yılmaz, 2018).

**Gelişime Açıklık:** Bu boyut kişilerin ne seviyede kültürlü, meraklı, orijinal fikirlere sahip, ufku geniş, zeki, sanatsal düşünebilen, hayal gücü geniş ve entelektüel oldukları ile alakalıdır. Gelişime açık bireyler; yeni fikirler dinlemeye, yeni bilgiler edinmeye ve bu bilgiler doğrultusunda kendi görüşlerini değiştirmeye açık bireylerdir. İlgi duydukları alanlar oldukça geniş ve yaratıcı bireylerdir (Tansel, 2015). Bu özellikleri taşıyan yöneticiler yeniliklere kolay uyum sağlar ve farklı bakış açılarına sahip bireyleri dinlemekten kaçmazlar. Gelişime açıklık boyutundan az puan alan kişiler ise değişimi kolay kabullenmeyen, yeniliklere kapalı ve dar görüşlü kişilerdir (Yıldızoğlu, 2013).

### **2.1.3.3. Friedman ve Rosenman'ın A Tipi ve B Tipi Kişilik Modeli**

Bu kişilik modeli ilk olarak Meyer Friedman ve Rosenman adında iki kardiyolog tarafından gözlemlenmiştir (Avcı ve Kaya, 2010). Kliniklerinin bekleme salonunun sandalyelerinin tamiratını yapan döşemecinin, sandalyelerin büyük kısmının ön tarafından yırtıldığını ifade etmesi üzerine bu fikir ortaya çıkmıştır (Çelik, 2017). İki kardiyolog bu olaydan sonra, gelen kalp hastalarının genellikle endişe içinde olduklarını ve otururken zor zamanlar geçirdikleri sonucuna varmışlardır. Bu olayı başlangıç noktası olarak kabul eden ve kendi klinik uygulamalarını referans alan kardiyologlar, gelen hastaların iki çok farklı davranış şekli gösterdiği sonucuna varmışlardır. Yaptıkları çalışmalar onları bu farklılıkların kişilikten kaynaklı olduğu sonucuna götürmüştür (Yılmaz, 2018).

Bireyin, bir bütünlük halinde devamlılık gösteren davranış biçimleri ile yaşadığı çevreye uyum sağlama tarzı olarak ifade edilen kişilik kavramı; kişinin dış görünüşünü, kişiliğini kullanma tarzını ve içsel ve dışsal özellikleri gibi niteliklerini kapsar. Bu bağlamda bireylerin stresten etkilenme seviyelerinin kişilikleri üzerinde doğrudan bir etkisi söz konusudur (Durna, 2004). Bu görüş üzerine A ve B tipi kişilik kavramı ortaya çıkmıştır. Friedman ve Rosenman stres ile kişilik ilişkisi üzerine 1974 yılında konu ile alakalı ilk ciddi çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma sonucunda kişilik yapılarını A ve B tipi olmak üzere iki boyut olarak sınıflandırmış ve bu tiplere ilişkin bazı özellikleri tanımlamışlardır (Yurtsever, 2009).

#### **A Tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler:**

- Zaman yönetimleri gelişmiştir
- Agresif, hırçın rekabet etmeyi seven
- Hareketli



- Yemeklerini hızlı bir şekilde yeme alışkanlığında olan
- Birden fazla işi bir anda yapmak isteyen
- Beklemeyi sevmeyen, sabırsız
- İşkolik, işlerini zamanında yapmak isteyen
- Başarılarını rakamlarla ölçen
- Yüksek motivasyona sahip
- Özgüvenleri yüksek
- Kaygı düzeyleri yüksek
- Karar verirken hızlı davranan
- Dakiktir ve bu duyarlılığı herkesten bekler
- Duyarlı
- Enerjilerini nerede ve nasıl kullanacaklarını planlayan
- Çok fazla dinlenmeyen ve az spor yapan bireylerdir.

Bunların dışında A Tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler; konuşurken kesin konuşurlar, kelimeleri vurgularlar, jest ve mimikleriyle konuşurlar, cümleler arasında nefes alırlar, genelde kendileriyle ilgilenen, benmerkezci ve anlaşması zor bireylerdir. B Tipi kişilik yapısına sahip bireyler ise insanlarla rekabet içinde olmayı ve iddialaşmayı sevmezler. Her zaman mükemmel olmak gibi bir dertleri yoktur; bunun için çaba göstermezler. Sakin, yumuşak başlı, heyecana ve telaşa kapılmayan, sabırlı, zaman konusunda baskı hissetmeyen, sorumluluk bilinci yüksek olmayan bireylerdir. Bu kişiler çok fazla iş yükünden hoşlanmazlar (Durna, 2004).

Kendisine, ailesine ve hobilere vakit ayıran, daha sosyal ve tasasız tavırlar göstermeyi tercih ederler. Kusursuz olmak gibi bir amaçları yoktur, herkesin hata yapabileceği düşüncesindedirler. Her konuyu ciddiye almaz, konuların esprili yönlerini görürler, çevrelerindeki bireyleri ise sakinleştirirler. Bu bireylerin hoşgörü ve tolerans düzeyleri de yüksektir. İşkolik değildir, hayatın sadece iş olmadığını bilir diğer yönlerini unutmazlar; yaptıkları işlerden zevk almaya bakarlar, işlerine olduğu kadar ailelerine ve arkadaşlarına da vakit ayırırlar (Yurtsever, 2009).

#### **B Tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler:**

- Aceleci değildir
- Gösterişi sevmez, kolay kolay başarılarını ve icraatlarını tartışmaz

- Oyunları rekabet için değil, güzel vakit geçirmek için tercih eder
- Dinlenirken suçluluk duymaz
- Toplumsal değerler için kaygı duymaz
- Zamanın esiri değildir.
- Grup çalışmalarında zorlanmaz
- Karar verirken hızlı davranmaz
- İş hayatı ile özel hayatlarını birbirinden ayırır
- Eve girdiklerinde günlük hayatlarından tamamen uzaklaşabilir.

Hiçbir birey tamamen A tipi ya da B tipi şeklinde sınıflandırılmaz. Birey bu iki tipten birine daha fazla yönelim gösterebilir. Yani çoğunlukla A tipi özellikler sergileyen birey, kimi zaman sakinleşebilir bazen de zaman kavramını bile unutabilir (Durna, 2004).

## **2.2.Yaşam Boyu Öğrenme**

Devletlerin ekonomik yapılarında oldukça önemli bir yer tutan bilgi, aynı zamanda bilimin, teknolojinin ve eğitimin en değerli kaynağıdır. Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler bilgiyi kolay ulaşılabilir hale getirmiş ve günümüz toplumlarında yaşanan değişimleri baş döndürücü bir boyuta ulaştırmıştır (Turan, 2002). Öyle ki, öğrenme sadece okul sınırlarında yapılan bir aktivite olmaktan çıkmış, etkisini arttırarak bitmeyen, ömür boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir.

Yaşanan bu değişimler karşısında bireyler, çağa ayak uydurmak için bilgiye ulaşabilecek alternatif yolları keşfetmeli ve değişen bilgileri sürekli güncellemelidir. Çünkü çağın getirdiği şartlar altında; bireylerin, erken yaşlarda edindiği bilgiler ilerleyen senelerde geçerliliğini yitirebilir veya yararsız bir hale gelebilir (Kıvrak, 2007). Değişimlerin bu denli hızlı gerçekleşmesi öğrenmeyi açıklarken kullanılan “beşikten mezara kadardır” tanımında bir kanıtı olmuştur. Bu değişimler belirli bir alanla sınırlandırılmayan ve engellenemeyen dinamik değişimlerdir. Değişimlerin yaşandığı her alanda bireyin en önemli silahı öğrenmedir (Altın, 2018).

Öğrenme birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Öğrenmeyi, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) kaynağı çevreyle etkileşim olan ve bireyin davranışlarında meydana gelen uzun süreli değişiklikler şeklinde tanımlamıştır. Seven ve Engin (2010) ise bireyin doğuşundan itibaren organizmanın tüm hareketlerini davranış olarak tanımlamış ve öğrenmeyi davranış ile ilişkilendirmişlerdir. Genel olarak öğrenme, bireyin parçası olduğu topluluklarda hayatını devam ettirebilmesi ve

hayatından zevk alabilmesi için ihtiyacı olan bilgi, tecrübe ve becerilerin kazanılması süreci olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2009).

Yaşadığımız 21.yüzyıl bilgiye ulaşılacak yolları daha kısa bir hale getirmiştir. Bilginin etkisini bu kadar arttırması toplumların, şirketlerin ve her şeyden önce bireyin kendisinden beklentisini arttırmıştır. Bireylerin bu ihtiyacı yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme; bireyin bilgi yetenek ve uzmanlıklarda ilerlemek için bireysel, sosyal ve iş gücü ile ilişkili bir yaklaşımla yaşamı içerisinde gerçekleştirdiği veya yüklendiği tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014). Avrupa Birliği ise yaşam boyu öğrenmeyi; kişisel, sosyal ve/ veya mesleki sebeplerden dolayı bilgi, teknik bilgi, beceri, yeterlik ve yeteneklerin geliştirilmesiyle sonuçlanan yaşam boyunca üstlenilen tüm öğrenme aktiviteleri olarak tanımlamaktadır (Cedefop, 2008).

Yaşam boyu öğrenme; eğitimin sadece çocukluk döneminde başlayan ve biten bir olgu olmadığı, aksine ömür boyu sürecek bir tecrübe olması gerektiği düşüncesidir. Birey, yaşamın bir parçası olduğu müddetçe öğrenme süreçlerinin içinde yer alacaktır. Her bireyin teknik ve toplumsal konularda yaşanan dönüşümlere ayak uydurabilmek, bu dönüşümlerin kendi çevresinde oluşturabileceği etkilere ilişkin hazırlıklı olabilmek ve öğrenmenin vermiş olduğu güç ile birlikte kişisel gelişimini sağlamak için sürekli ve amaçlı bir öğrenme süreci yaşayabilmeye, bunun içinde bazı fırsatlara ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenme bireyin hem amaçlı hem de gelişigüzel öğrenme faaliyetlerinin tamamını içine alır (UNESCO, 1985).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) kayıtlarında yaşam boyu eğitim şeklinde karşılaştığımız kavramın (Faure, 1972), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Avrupa Birliği (AB) gibi dünyanın diğer önemli kuruluşlarının rapor ve/veya belgelerinde ise 1990'lı yıllarda yaşanan ekonomik sistem değişiklikleri neticesinde ortaya çıkan, iş alanlarının ve nüfus yapılarının farklılaşma eğilimleri sonucu olarak “eğitim” yerine, özellikle bireylerin iş gücü odaklı nitelikli gelişimini sağlayan “öğrenme” kavramı ile ifade edildiğini görmekteyiz (Jakob, 2009).

Alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramı; ”yaşam boyu öğrenme”, “hayat boyu öğrenme”, “yetişkin eğitimi” ve “sürekli eğitim” gibi kavramlarla, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazı yıllarda “tekrarlayan eğitim” şeklinde ifade edilmesine rağmen 1980’li yıllarda kesin olarak isimlendirilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı her an gelişmekte olduğu için insanlar tarafından da farklı şekillerde tanımlanabilir (Aybala ve Değirmenci Gündoğmuş, 2016).

OECD öğrenmenin bireyin doğumu ile ölümü arasında geçen zamanda etkisini sürdüren bir süreç olduğu düşüncesi ile 1973 yılında “Hayat Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” adıyla bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda yaşam boyu öğrenmeyi; eğitimin, zorunlu eğitim sürecini bitiren bireylerin hayatının geri kalan kısmına da yayılması ve çalışma zamanı/boş zaman döngüsü içerisinde bu eğitimleri düzenlemek şeklinde iki ana maddede vurgulamıştır (Tabak, 2005). Bireyin yaşam boyunca bazen gelişigüzel bazen de amaçlı olarak gerçekleştirdiği mesleki, şahsi veya toplumsal olarak bilgi ve becerileri arttırmak amacıyla katıldığı formal ya da informal tüm öğrenme faaliyetleri yaşam boyu öğrenmedir (Ersoy, 2009).

Diğer eğitim kavramlarından farklı olarak birey merkezci bir yöntem anlayışı ortaya çıkaran yaşam boyu öğrenme kavramı; aynı zamanda okulun eğitimdeki geleneksel işlevlerini değiştirmiş ve devletlerin eğitimdeki ağırlıklarını azaltmıştır. Aynı zamanda bu değişiklikler sonucunda, toplumun ve çevrenin eğitim üzerindeki ağırlığını ise arttırmış, eğitimi zaman ve mekândan bağımsız bir hale getirmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1800’lü yıllarda Grundtvig tarafından kullanılmış olsa da (Aksoy, Erbay ve Kör, 2017) 1960 yılında düzenlenen Montreal Konferansında gündeme gelerek ilk kez uluslararası bir organizasyonda ifade edilmiştir. Sonrasında ise eğitim faaliyetleri bakımından taşıdığı önem ile UNESCO, OECD, Avrupa Konseyi gibi birçok kuruluşun dikkatini çekmiştir (Aksoy, 2013). Yaşam boyu öğrenmenin eğitimde yeni oluşumların içerisinde etkin bir kavram hale gelmesi ise 1970 yılında Paul Lengrand tarafından UNESCO’nun gerçekleştirdiği bir konferansta sunulan “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş” isimli bildiri ile gerçekleşmiştir (Bahçeci ve Yıldız, 2016).

UNESCO yaşam boyu öğrenme kavramını ana hatlarıyla şöyle özetlemektedir;

- Eğitim hizmetlerinin okul yaşı sınırları dışına yayılması,
- Eğitime yaşam kalitesini artıran bir araç olarak gösterilen ilginin artması,
- Günlük yaşamın ihtiyaçları ile bağlantılı eğitim alanlarının geliştirilmesi ve üzerinde durulması,
- Eğitim ile ilgili kararlara çalışanların, ailelerin ve toplum üyelerinin katılması,
- Planlamada, yönetimde ve hedef belirlemede açık fikirli olunmasının vurgulanması (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

İlerleyen senelerde, özellikle 1970'lerin ortalarından 1990'lı yıllara kadar geçen süre içerisinde, dünya devletlerinin gündemini iktisadi sorunlar ve krizler meşgul etmiştir. Yaşanan iktisadi sorunlar yaşam boyu öğrenme kavramını içine doğru çekmiş ve yaşam boyu öğrenme bu yıllarda özellikle ekonomi açısından değerlendirilmiştir (Karaman, 2016). Bu durum yaşam boyu öğrenmeyi sadece eğitimciler tarafından değil, ekonomistler ve sosyologlar gibi bir farklı alanların uzmanları tarafından da değerlendirilir bir hale getirmiştir (Beycioğlu ve Konan, 2008). Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkışındaki asıl hedef ise iş gücü alanları oluşturmaları ve bireyleri toplumda yaşanan değişimler ile bütünleştirmesidir. Bu sebeptendir ki kaynağı insan olan bilgi ekonomisinin merkezinde de bu kavram yer almaktadır (Kaya, 2014).

Günümüz toplumlarında yaşanan köklü yeniliklerin medeniyetleri getirdiği son noktada ise bilgi toplumu kavramının yaygınlaştığı söylenebilir. Bilgi toplumlarında özellikle hizmet sektörü dikkat çekmeye başlamıştır. Aynı zamanda endüstri toplumları için önemli bir kaynak olan maddi sermaye; yerini nitelikli insan gücüne, fabrikalar ise bilgi merkezi olan AR-GE kuruluşlarına bırakmış, mal yerine bilgi üretimi değerini arttırmıştır. Bu gelişmeler sonucunda genel örgün kitle eğitimi ise yerini kişiselleştirilmiş yaşam boyu eğitime bırakmıştır (Berber, 2003).

Buradan hareketle yola çıkan bazı araştırmacılar, yaşam boyu öğrenme kavramını tanımlarken; bilgi toplumunda yaşayan bireylerin toplumlarına uyum sağlamaları ve daha iyi bir yaşam sürebilmeleri için sosyo-ekonomik toplum yapısının tüm evrelerinde rol almalarına imkân tanıyarak bilgi ve becerilerin her daim güncellenmesi şeklinde ifadeler kullanmışlardır (Kıvrak, 2007; Öksüz, 2007).

Son yıllarda, bilhassa Avrupa Birliği için, eğitimde oldukça yıldızı parlayan; hatta bir motto olarak karşımıza çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı (Koç, Taş, Özkan ve Yılmaz, 2009) özellikle 1996 yılının “Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı” olarak kabul edilmesinden sonra farklı bir anlam kazanmıştır. 2000 yılında toplanan Avrupa Birliği Konseyi yayınladığı “Hayat Boyu Öğrenme Bildirisi” nde (A memorandum on Lifelong Learning) Avrupa'nın bilgi toplumuna geçtiğini onaylamış; yaşam boyu öğrenmeyi de bilgi tabanlı bir ekonomi ve topluma başarılı geçiş için önemli bir kavram olarak görmüştür (AB Komisyonu, 2000). Yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin geleceğini eşsiz bir biçimde değiştireceğini belirten raporda; yaşam boyu öğrenmeyi eyleme dönüştürmek için altı önemli madde sunulmuştur. Bu maddeler:

- Yeni beceriler kazandırmak için öğrenmeyi evrensel ve her daim ulaşılabilir hale getirmek
- İnsan kaynaklarına yapılacak yatırımları önemli ölçüde arttırmak
- Öğrenme ve öğretme süreçlerini etkili hale getirmek için yenilikçi anlayışlar benimsemek
- Öğrenme katılımını ve çıktılarının biçimlerini önemli ölçüde geliştirmek
- Herkesin rehberlik ve danışma hizmetlerinden iyi bir şekilde faydalanmasını sağlamak
- Öğrenmeyi mümkün olduğunca herkese yakın bir hale getirmektir (AB Komisyonu, 2000).

Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenen olarak yetiştirilecek bireylerin, karşılaştığı her sorunda alternatif çözüm yolları üretebilecek bilgi ve tecrübeyle kendini sürekli geliştirebilecek yeterliğe sahip olması beklenmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Ayrıca yaşam boyu öğrenen bireyler, alanlarında kendilerini güncel tutan ve elde ettikleri bilgileri etkili biçimde kullanan kişilerdir (Poyraz, 2014). Yaşam boyu öğrenen bireylerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri incelendiğinde; güdülenme, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi özelliklerinin baskın olduğu görülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenmede bireylerin tüm imkânlarla eşitlik ilkesi gereğince kolay bir şekilde ulaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenme ve öğretme süreci önemli rol oynamaktadır (Akkoyunlu, 2008). Etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme süreci yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasına olanak sağlamaktadır. Schuman, Besterfield-Sacre ve McGourty (2005) ise yaşam boyu öğrenme becerilerini; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme, alternatif yollarla öğrenebilme, öğrenirken doğru soruları sorabilme, eleştirel okuma, araştırma, bilgiyi toplama ve kullanma, neyin değerli olduğunun ve neyin öğrenilmesi gerektiğini fark edebilme ve bir öğrenme planını takip etme olarak sıralamışlardır.

### **2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi**

Bireyin ve onun nezdinde tüm toplumun ilerlemesine imkân veren, iktisadi gelişim planlarını destekleyen, kültürel miraslara sahip çıkarak onları geliştirip, gelecek nesillere ulaşmasını sağlayan ve vazgeçilmez bir süreç olan eğitim, aynı

zamanda ülkelerin nitelikli insan gücünün ana kaynağıdır (Güngör ve Göksu, 2013). Birçok alanda büyük değişimlere şahit olduğumuz günümüz dünyasında, bireyleri yaşama hazırlama amacını üstlenen eğitim sistemlerinin, bu değişimler karşısında kayıtsız kalması üstlendiği amacı yerine getirmesini zorlaştıracaktır (MEB, 2009). Çünkü insanlık tarihinin yaşadığı tarım ekonomisine geçiş, sanayi devrimi gibi köklü değişikliklerden sonra üçüncü büyük sıçrama olarak nitelendirilen; iletişim ve bilişim devrimi ile bilgi toplumuna geçiş sağlanmıştır (Garda ve Temizel, 2016). Bilgi toplumları, bilgi kaynaklarını bilen ve keşfeden, yeni bilgiler ortaya çıkaran, bu bilgileri herkese ulaştırabilen, bilgiyi her alanda kullanan toplum olarak tanımlanmaktadır (Saygılı, 2013). Bilgi üretimindeki artış, bilgi tüketimini de arttırmış ve eğitimin en önemli kaynağı olarak görülen bilginin yaşam boyu süren etkisini kaybettirmiştir.

Bu durum 21.yüzyılda yaşayan bireylerin yaşamlarına devam edebilmek için her fırsatta kendilerini geliştirmek ve bilgilerini güncellemek zorunda kalmasına sebep olmuştur. Çünkü 21. yüzyıl, yaşanan değişimler sonucu insanlık tarihinin geleneksel yapısının dışında bir yüzyıl haline gelmiştir. Bu yüzyılda bireyler yeni bilgi ve yeterliklere sahip olma gereksinimi duymaktadır. Bu gereksinimler yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Aybala ve Değirmenci Gündoğmuş, 2016).

Bu doğrultuda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme içinde bulunduğumuz evreni anlamamıza yardımcı olabilir, yeni fırsatlar sağlayabilir ve yaşam kalitemizi geliştirebilir. Yaşam boyu öğrenen bireylerin öğrenmeye dair istekleri onlara içsel motivasyon sağlar. Yaşam boyu öğrenme yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda rekabeti ortaya çıkarmıştır. Rekabet ortamının artması ve nitelikli iş gücü arayışlarının olması gibi sebepler yaşam boyu öğrenmenin günümüzde oldukça rağbet görmesini sağlamıştır (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme anlayışının hedefi, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği tüm disiplinlerin işbirliği içinde olmasına imkân vererek öğrenmenin dinamik yapısının farkında olan bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda kendini güncelleyen ve geliştiren kişilerden etkin ve katılımcı yurttaşlar olması beklenmektedir (Güler, 2004). Akkoyunlu (2008) ise yaşam boyu öğrenmenin amacını, 7 den 70 e her yaş grubundaki bireylerin, kalifiye öğrenme imkânlarına ve çeşitli öğrenme yaşantılarına aynı düzeyde ve engelsiz bir biçimde ulaşmalarını sağlamak olarak ifade etmektedir.

Yaşam boyu öğrenme; bireyin temel becerilerini geliştirerek alternatif imkânlara ulaşması ve bireylere daha üst seviyede öğrenim imkânları sunma şeklinde

de ifade edilmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Yaşam boyu öğrenen olmak isteyen bireylerin öncelikle kendi yeterliklerine güvenmeleri ve karşılaşabilecekleri bilgi problemlerini çözebilme hususunda kendilerine inanmaları gerekir (Aydın, Selçuk ve Çakmak, 2018). Yaşam boyu öğrenme, herkesin hayatı boyunca sadece öğrenci olduğunu değil aynı zamanda tüm bireylerin hayatları boyunca eğitime devam etme şansına sahip olduğunu da vurgulamaktadır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Bu çerçeveden incelendiğinde yaşam boyu öğrenme, bireylerin her an yenilenen bilgilere ayak uydurmasının gerekliliğini ve öğrenmenin sadece eğitim ortamları ile sınırlandırılmayacağını ortaya koymaktadır (Duymuş ve Sulak, 2018).

Genel olarak ifade etmek gerekirse yaşam boyu öğrenmenin üç temel amacı olduğu söylenebilir. Bu amaçlar, bireylerin bir konuda sahip oldukları yeterliklerini geliştirmelerini desteklemek, toplumun tüm unsurlarının birbirini tamamlamasını sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve iktisadi gelişime katkıda bulunmaktır (Diker Coşkun, 2009).

MEB ise yaşam boyu öğrenmenin temel amacını, bireylerin bilgi toplumuna adapte olmalarını sağlamak, aynı zamanda da hayatlarını daha verimli denetlemeleri için sosyal ve ekonomik yaşamın bütün aşamalarında aktif bir katılım göstermelerine fırsat sağlamak olarak ifade etmiştir (MEB, 2009).

Zira bilgi toplumuna adapte olan ve çağa ayak uyduran insan, yaşanan değişimler karşısında kendisini geliştirebilen ve yaşam boyu öğrenen bir birey olmalıdır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Yaşam boyu öğrenmenin en geniş amacı ise tüm bireylerin yaşamın içerisinde ki bütün alanlarda yaşı, cinsiyeti, statüsü fark etmeksizin etkin bir katılımcı olmalarıdır (Aksoy, 2008).

### **2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi**

Devletleri ve ekonomik sistemleri doğrudan etkileyen ve onların en çok faydalandıkları süreçlerden biri de yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme bireyleri toplum için verimli vatandaş olarak yetiştirmek isteyen ve onların eğitim gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olan devletler tarafından da desteklenmektedir. Siyasi ve ekonomik yapının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi okul öncesi eğitimden, yükseköğretime uzanan bir süreçtir. Bu süreç her evresinde yaşam boyu öğrenmeyle desteklenmelidir. Çünkü örgün eğitimin ilk aşamadaki ana hedefi iyi insan ve iyi vatandaş olmanın gerekliliklerini kazandırmaktır. İkinci aşamaya geçildiğinde ise esas amaç istihdama katkı sunmak için bireyi çalışma hayatına hazırlamaktır. (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme bu



amaçların gerçekleştirilmesinde eğitim sistemlerinin en önemli yardımcılarından birisidir.

Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi incelendiğinde ise kavramın 19. yüzyılda ilk olarak Grundtvig tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu sebeple Grundtvig yaşam boyu öğrenmenin kurucusu kabul edilmektedir (Gencel, 2013). İngiltere’de önemli sanayi kollarında görev alan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının hızlı bir şekilde karşılanması amacıyla, 1919 yılında, Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği kurulmuştur. Bu derneğin kuruluşu ile yaşam boyu öğrenme tekrardan tartışma konusu haline gelmiştir (Aksoy, 2008). Dernek, 1919 yılında bir rapor yayınlarak yetişkin eğitiminin, tüm dünya tarafından kabul edilmesi ve yaşam boyu devam eden bir milli gaye olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (Grace, 2000 den aktaran Aksoy, 2008).

1926 yılına gelindiğinde ise Lindeman tarafından yazılan ve dilimize “Halk Eğitiminin Anlamı” olarak çevrilen eserde Lindeman, “eğitim yaşamdır” der ve yaşamın her anının öğrenme olduğunu, bu sebepten eğitimin bir bitiş çizgisinin olmadığını ifade eder (Şenyuva, 2013). Ayrıca yetişkin eğitimi ile mesleki eğitimin birbirinden ayrılması gerektiğini de belirtir (Kıvrak, 2007). Geleneksel eğitim anlayışında, öğrencinin hâlihazırdaki müfredata ayak uydurması beklenirken; yetişkin eğitiminde ise müfredatın, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulacağı, bu sebeple de programın öğretim konularından ziyade yaşamın içindeki durumlardan oluştuğu, öğrenmeye dair en kıymetli kaynağın ise öğrenenin yaşantısının olduğu, Lindeman'ın bu eserinde vurgulanır (Ayhan, 2005).

Yetişkin eğitimi kavramına yönelik ilgi, 20. yüzyıldan itibaren her geçen gün artmaktaydı. Bu ilgi sonucunda 16 Haziran 1949’da UNESCO tarafından Danimarka’da birinci uluslararası yetişkin eğitimi konferansı düzenlendi. İkinci yetişkin eğitimi konferansı ise 1960 yılına gelindiğinde Montreal şehrinde gerçekleştirildi. Bu konferansın teması ise “Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi” şeklinde belirlenmişti (Oğuzkan, 1985). YBÖ’nün temel prensipleri ve rolleri bu konferansta şekillenmiştir (Tabak, 2005). Konferansa katılan katılımcılar mesleki eğitimin, yetişkin eğitiminin içerisinde bir başlık olduğu ve hedefleri fark etmeksizin yetişkinleri eğitmeye yönelik bütün faaliyetleri kapsadığı hususunda anlaşmışlardır (Lowe, 1985’den aktaran Aksoy, 2013). Montreal Konferansında 51 ülke temsil edilmiş ve yetişkin eğitiminin bütün dünya ülkelerinin hükümet politikalarında

mutlaka geniş ölçüde ele alınması ve ülkelerin eğitim faaliyetlerinin doğal bir unsuru olarak görülmesi fikri benimsenmiştir (Oğuzkan, 1985).

Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi kuruluşlar, 1960'lı yılların sonları ile 1970'li yılların başlarında; toplum yapısının gelişmesi ve değişmesi ile ortaya çıkan yapının içerisinde, eğitime verilen önemin daha geniş değerlerle birleştirilmesi gerekliliğini ifade etmek için raporlar yayınlamışlardır. Bu raporlarda, toplumların artık öğrenen toplum olması gerektiği görüşünü uluslararası arenaya taşımışlardır (Tabak, 2005).

1970'li yıllarda yaşam boyu öğrenmeyi düşünsel yapısından kurtarıp, uygulamaya geçirmek amacıyla ilk faaliyetler UNESCO tarafından başlatılmıştır (Aksoy, 2013). Paul Lengrad, 1970 yılında “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş” adıyla oldukça ilgi çeken bir bildiri yayınlamıştır (Altın, 2018). 1972 yılında Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarının üçüncüsü Tokyo’da yapılmıştı. Bu konferansa 82 farklı ülkeden temsilciler katılmıştır. Konferansın teması “Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi” olarak ifade edilmişti. Üzerinde durulan bir başka konu ise yetişkin eğitiminin toplumun farklı kesimlerine yayılması ve toplumun gerekli ilgiyi görmeyen kesimleri üzerine yoğunlaşması gerekliliğiydi (Oğuzkan, 1985).

1972 yılında yayınlanan Faure Raporunda eğitim ve öğretim faaliyetlerini yaşam boyu öğrenme açısından yeniden yapılandırmak amacıyla bir takım öneriler sunulmuştur. Bu öneriler şunlardır:

1. Eğitimi yaş ve mekân ile kısıtlamak yanlıştır.
2. Eğitim, okul içi ve okul dışı olmak üzere bütün eğitim faaliyetlerinin ana unsuru olarak görülmelidir.
3. Eğitsel etkinlikler daha yumuşak olmalıdır.
4. Eğitim yaşam boyunca süren varoluşsal bir devamlılık şeklinde planlanmalıdır (Güleç, Çelik ve Demirhan 2012).

1972 yılında yaşanan gelişmeler ve UNESCO’nun ortaya koyduğu yaşam boyu öğrenmeye dair açıklamalar, düşünceler ve siyasi çerçeve YBÖ’ nün gerekliliği ifade ederek, YBÖ’ nin literatürde geniş yer bulmasına imkân vermiştir. Yaşanan bu ilerlemeler sonrasında OECD “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” adıyla bir belge yayınlamıştır. Bu belgede, küresel ekonominin hâkim olduğu günümüz dünyasında var olmak için yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğu belirtilmiştir (Yıldırım, 2015).

Yaşam boyu öğrenme geçmiş yıllarda insani ve toplumsal yönleriyle öne çıkmaktaydı fakat son senelerde bu anlayış yerini ekonomik bir anlayışa bırakmıştır (Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu sebepten 1990'lı yıllarda birçok proje sunan Avrupa Birliği, işsizlikle mücadele amacıyla mesleki eğitime her zaman ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymak ve işsizlik üzerine planlamalar yapmanın gerekliliğini, yayınladığı Yeşil Bülten'de belirtmiştir (Avrupa Komisyonu, 1993). Bu senelerde yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin dikkat çekici bir unsuru haline gelmiştir. 1995 yılına gelindiğinde ise Avrupa Birliği "Beyaz Bülten" isimli raporunu yayınlamıştır. "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" başlığıyla yayınlanan raporda yaşam boyu öğrenme çerçevesinden birliğin misyonları ifade edilmiştir. 1996 yılı ise Avrupa Birliği tarafından "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" ilan edilmiştir. Böylece yaşam boyu öğrenmenin değeri artmıştır (Özkorkmaz, 2016). Günümüz yaşam boyu öğrenme anlayışının temelleride bu dönemlerde atılmıştır.

Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı için 3 ana hedef belirlenmiştir:

- 1- Yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi,
- 2- Yaşam boyu öğrenmenin anlam ve özelliklerinin açıklanması,
- 3- Bütün Avrupa vatandaşları için yaşam boyu öğrenme kavramının bir gerçeklik olabilirliliğinin gözden geçirilmesi (Özer, 2011).

1996 yılında gerçekleştirilen faaliyetlerde yaşam boyu öğrenme kavramı tekrardan değerlendirilmiş ve öğrenmenin her türüsünü kapsayacak şekilde olması gerektiği hususunda görüş birliğine varılmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2000 yılında ise Avrupa Komisyonu "Memorandum on Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi)" ilan etmiştir. İlan ettiği bu bildiri ile yaşam boyu öğrenmeyi; tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerini bir araya toplayan bir kavram olarak tanımlamıştır. Yaşam boyu öğrenme için bütün bireylere fırsat eşitliği sunan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin, bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir toplum yaratmayı öngörmüştür (AB Komisyonu, 2000).

AB üyesi ülkeler ve Avrupa Konseyi tarafından tüm kapsamlarıyla değerlendirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi" 2001 yılında, "Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı Olmak" adıyla yayınlanmıştır. Bu yayın, "Yaşam Boyu Öğrenme Kararı" olarak devlet ve hükümet liderleri tarafından Haziran 2002'de kabul edilmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Bu karar sonrası Avrupa Eğitim ve Kültür Komisyonu bütün eğitim öğretim faaliyetlerini "Yaşam Boyu Öğrenme Programı" olarak birleştirmiştir. Bu programlar

okul eğitimlerini kapsayan Comenius, yükseköğretim kurumlarını kapsayan Erasmus, mesleki eğitim kurumlarını kapsayan Leonardo da Vinci ve yetişkin eğitimini kapsayan Grundtvig programlarıdır. Avrupa Birliği tarafından geliştirilen yeni stratejide, 2020 senesi için eğitim-öğretim ile alakalı “bilgi ve yenilik”, “sürdürülebilir ekonomi”, “yüksek istihdam ve sosyal içerme” gibi ana stratejilere değinilmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Kısacası, önceki dönemlerde yer alan Socrates ve Leonardo da Vinci programlarının yerine gelen Yaşam Boyu Öğrenme Programı, Avrupa Birliğini ekonomik kalkınmada sürekliliğe sahip, sosyal olarak birbiriyle uyum içinde olan gelişmiş bir bilgi toplumu yapmayı amaçlamaktadır (HÖP, 2011).

### **2.2.3. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme**

Türk Eğitim Tarihi’ne yön veren birçok düşünürün görüşleri adı konmasa dahi yaşam boyu öğrenme felsefesini barındırmaktadır. Konu hakkında İbn-i Sina eğitimin amacını, “mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yaralı hale getirmek “ olarak görmüş, eğitimin doğumdan itibaren başladığını ifade ederek; üç tür eğitimci olduğunu söylemiştir. İbn-i Sina’ya göre bu eğitimciler; aile fertlerini eğiten, aile reisi, çocuk ve gençleri eğiten, öğretmenler ve milletleri eğiten devlet başkanlarıdır. Yani eğitim, doğum itibariyle aile reisinin, çocukluk ve gençlik çağında öğretmenlerin, yetişkinlik sürecinde ise devlet başkanlarının önderliğinde gerçekleşen ve ömür boyu süren bir süreçtir. Aynı zamanda İbn-i Sina eğitim imkânlarının sınıf farkı gözetmeden her kesime eşit bir şekilde sunulması gerektiğini ifade etmiştir (Akyüz, 2004).

Mevlana ise eğitim aracılığıyla, insanın içine bir tohum ekildiğini; bu tohumun insanın kendi çabalarıyla büyüyeceğini ve yeni çıktılar alınacağını, alınan bu çıktılardan iyi olanların ise diğer bireylere aktarılacağını ifade etmiştir (Ergün, 1980). Bu doğrultuda Mevlana, eğitimi bireyin kişisel gelişimi ile devam edecek; elde edilen bilgilerin ise bireyin kafasında depolanması yerine paylaşılarak, kuşaktan kuşağa daha da büyüyeceğini işaret etmiştir. Aynı zamanda Mevlana bitkinin yağmura olan gereksinimini, insanın eğitime olan ihtiyacına benzeterek; eğitimin yaşamsal bir ihtiyaç olduğunu ve insanın bu ihtiyacını her yer ve mekânda karşılaması gerektiğini de söylemiştir (Tekin, 2012).

Türk Eğitim Tarihine bakıldığında, günümüz eğitim faaliyetleri ile kıyaslandığında bazı farklılıklar göstermesine rağmen her evresinde yetişkin eğitimi faaliyetlerine rastlanılmaktadır. Özellikle Osmanlı Döneminde eğitim faaliyetlerinin büyük çoğunluğu planlı eğitimden(örgün) ziyade daha çok camii ve tekkelerde verilen

eğitimler ve usta çırak hiyerarşisinde Ahiler tarafından loncalarda gerçekleştirilen mesleki ve ahlaki eğitimlerdir (Yayla, 2009). Aynı zamanda camilerde, her yaştan bireylere ikindi, cuma ve bayram namazlarında vaazlar verilerek toplumun bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Camilerde verilen bu vaazlar yalnızca dini konularla sınırlı değildi, toplumu ilgilendiren her konuyu da içerisine almaktaydı (Özkan, 2019).

Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte eğitim kurumlarının birleştirilmesi ve Harf İnkılabı sonrasında ortaya çıkan Millet Mektepleri, Türk Eğitim Tarihi'nin yetişkin eğitime dair en önemli gelişmesidir. Zira Millet Mektepleri, özellikle yeni latin alfabesini halka öğretmeyi amaçlayan ve 16-45 yaş arasındaki tüm vatandaşlarının katılmasını zorunlu tutan bir yetişkin eğitimi hareketidir. 45 yaşının üzerindeki bireyler de zorunlu olmasa bile bu okullara devam edebiliyorlardı. Millet Mektepleri, sadece yeni alfabeyle okumayı ve yazmayı değil aynı zamanda bir cumhuriyet yurttaşının bilmesi gereken temel yurttaşlık bilgileri ile Türk Milleti'nin kültür ve ülküsünü vatandaşlara aktarmayı da hedeflemekteydi.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 17. maddesinde “Millî eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.” ifadesi ve 9. maddesinde ise “Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.” ifadesi kullanılmıştır. Bu maddeler ile açık bir şekilde ifade edilmese dahi yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin bir dayanağını oluşturmuştur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bahsi geçen kanun maddeleriyle aynı zamanda eğitim faaliyetlerinin yanı sıra bireyin yaşama ve iş sahalarına uyum sağlamaları için her daim eğitim imkânlarının sağlanması bir görev olarak kabul edilmiştir (İleri, 2017).

1977 yılında ise yaygın eğitimi tek çatı altında yürütmek amacıyla “Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” kurularak; hayat boyu öğrenme çalışmalarının temeli atılmıştır. Müdürlük kuruluşundan sadece 1 sene sonra “Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiş, 1983 yılında ise tekrar yaygın eğitimle birleştirilerek “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” olmuştur. Bu süreç 1987 yılında “Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu Başkanlığı”, 1992 senesinde “Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Daire Başkanlığı” şeklinde devam etmiş, 2011 senesinde ise “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” olarak son halini almıştır (MEB, 2017).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kavramının gelişim sürecinde en önemli basamak olarak görebileceğimiz toplantı 13 Ocak 1990 tarihinde gerçekleştirilen Milli

Eğitim Őurasıdır. “Yaygın Eğitim” teması ile toplanan Őurada yaşam boyu öğrenme ifadesinden neredeyse hiç bahsedilmemiŐ olmasına rağmen, alınan kararların büyük bir kısmı eğitim öğretimin yaşam boyu devam etmesi görüŐü üzerinde Şekillenmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

1999 senesinde Avrupa Birliği Helsinki Zirvesi toplanmıŐtı. Zirvede alınan kararlar arasında Türkiye'nin eğitim faaliyetlerine destek sağlanması da vardı. Bu karar sonrasında ölkemizde mesleki eğitim faaliyetlerinin yapısal olarak güçlendirilmesi ve AB fonlarından yararlanmak maksadıyla “Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi“ (MEGEP) geliŐtirilmeye başlanmıştır (Aksoy, 2008).

Bu gelişmeler 2001 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde yayınlanan İhtisas Komisyonu Raporu’nda “Hayat Boyu Öğrenme ilkesi’nin Türkiye Őartlarına uyarlanması” kararının alınmasına sebep olmuştur. Aynı raporda mesleki eğitim çalışmalarında iş gücü olanaklarını arttıracak Şekilde düzenlenmesi, cinsel ayrımcılığın önlenerek kadın-erkek tüm vatandaşların eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanmasının sağlanması ve öğretim programında yer alan materyallerin hayat boyu eğitim çerçevesinde tekrar düzenlenmesi gibi kararlarda alınmıştır (Mollaibrahimoğlu, 2016).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planından önce yayınlanan kalkınma planlarında yaşam boyu öğrenme, kavram olarak kendini gösteremese de halk eğitimi, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim ya da okul dışında gençliğin eğitilmesi gibi faktörler ile kendini belli etmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). “Herkes için yaşam boyu öğrenme” hedefi ise Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planıyla resmi kaynaklara girmiŐtir. Bu plan 2001-2005 yıllarını kapsamaktaydı. İlk yedi planda yer alan yaygın eğitimin nitelikli insan gücü oluşturma, vatandaşlara mesleki bilgi ve beceri kazandırma görevi, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle bireylerin Şahsi sorumluluklarına devredilmiŐtir. Keza yerel yönetimlerin, gönüllü kuruluşların ve özel teŐebbüslerin bu alanlarda rol almasının teşvik edilmesi gibi hedefler, devletin yetişkin eğitimindeki görev ve sorumluluklarını sivil toplum kuruluşları (STK) ile özel sektöre aktarmasının birinci ayağı olarak görülebilir (Korkmaz, 2018).

2006 yılının Ekim ayında, “Türkiye’nin BaŐarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politikası” yayınlanmıştır. Bu çalışma yaşam boyu öğrenmeye dair ölkemizde, resmi olarak yapılan, en geniş ve en kapsamlı çalışmadır. Rapor Avrupa Birliği işbirliği ile yürütölen MEGEP kapsamında hazırlanmıŐtır. MEGEP

Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitimin, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar ile yaşam boyu öğrenme penceresinden incelenerek bir bütün olarak güçlendirilmesi projesidir. Bu projenin 58 milyon Euroluk bütçesinin 51 milyon Euro’su Avrupa Birliği tarafından karşılanmaktadır. Projenin özel hedefleri arasında mesleki eğitim sisteminin niteliklerinin artırılması, meslek eğitiminin yerinden yönetime geçirilmesi ve kamu kuruluşları ile özel sektörün arasındaki köprülerin kurulması gibi hedefler bulunmaktadır. MEGEP kapsamında hedeflenen faaliyetlerden biriside Türkiye’nin YBÖ politikalarının geliştirilmesidir (Bağcı, 2011).

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, bireylerin eğitim gereksinimlerinden ziyade piyasanın nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak amacını göz önünde bulundurmuş ve eğitimin iş gücü talebine duyarlılığını artırılması hedeflenmiştir. Bu bakış açısıyla yaklaşılan yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitim terimleri ile değil iktisadi ifadeler ile dile getirilmiştir. 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ise hem yaygın eğitim hem de yaşam boyu öğrenme kavramları birlikte kullanılmıştır. Yaygın eğitim, daha çok kültürel değişimler ve eğitimler için tercih edilirken, yaşam boyu öğrenme ise daha çok nitelikli iş gücü yetiştirmeye yönelik hedefler için tercih edilmiştir (Korkmaz, 2018).

Öğrenmenin zaman ve mekanla sınırlandırılmayacağı düşüncesi Türk kültüründe yüzyıllar öncesinde de görülen bir düşüncedir. Türk kültüründe bir harf öğretilene sonsuz saygı duyulması gerekliliğinin yanı sıra bilginin en değerli rehber olduğu düşüncesi de hakimdir. Bu bağlamda incelendiğinde yaşam boyu öğrenme anlayışının kültür olarak Türk Tarihi’nde uzun bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2007).

Geçmişten bugüne kavramın geldiği noktada, Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlar konu ile alakalı birçok eğitim faaliyeti göstermektedirler. Ancak kurumların gerçekleştirdiği bu faaliyetler arasında bir organizasyon eksikliği söz konusudur. Bu faaliyetlerin hangi bağlamda değerlendirildiğine dair bir ortak görüş ise söz konusu değildir. Türkiye’de gerçekleştirilen yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin verilerini ve bilgilerine ulaşılabilecek bir merkez dahi yoktur (Aksoy, 2008). Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla 23 Ekim 2018 tarihinde yayınlanan “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi” nde “hayat boyu öğrenme alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların verilerinin yer aldığı Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurulacaktır” ifadesine yer verilmiştir. Aynı zamanda eğitimin farklı kitlelere ulaştırılması amacıyla uzaktan

eğitim faaliyetlerinin geliştirileceği ve 21.yüzyıl becerilerinden birisi olan çoklu okuryazarlık (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) başta olmak üzere birçok alanda her kesime ulaşan, farkındalık eğitimlerinin düzenleneceği vurgulanmıştır (MEB, 2018).

#### 2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Osmanlı Türkçesi'nde "kifayet" olarak ifade edilen yeterlik kelimesini, (Aydoğan ve Gündoğdu, 2017) Türk Dil Kurumu (TDK) bir eylemi gerçekteştirmeyi sağlayan özel bilgi ve yeterlik. Bir eylemi yapabilecek yeterlikte olma durumu. Görevini yapabilme gücü olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Aynı zamanda yeterlik, bilgi, beceri ve davranışların tepkimesinin bir ürünü olarak görülebilir (Akdeniz Üniversitesi, 2014).

Günümüz toplumlarında yaşayan bireylerin toplum içerisindeki uyumlarının sağlanabilmesi ve sürdürülebilir kalkınma için, var olan insan gücünün çeşitli beceri ve yeterlikler bakımından geliştirilmesi gerekmektedir. Toplumları oluşturan bireylerin toplumun bugününde ve yarınında karşılaşabileceği sorunlarla yüzleşmesi için ihtiyacı olan beceri ve yeterlikleri belirlemek için İsviçre önderliğinde, OECD tarafından disiplinler arası bir araştırma projesi gerçekteştirilmiştir. 2005 yılında gerçekteştirilen DeSeCo (yeterliklerin tanımı ve seçimi) projesi kapsamında yeterlikler açıklanırken "*belirli bir durumda karşılaşılan, karmaşık beklentileri gerçekteştirmek için psikososyal kaynakları (beceri ve tutumlar dahil) kullanma ve harekete geçirme kabiliyeti* " ifadesi kullanılmıştır (OECD, 2005). Ayrıca yeterliklerin, farklı konseptlerde önemli ihtiyaçları gidermek için bireylere yardımcı olma ve yalnızca alanın uzmanları için değil bütün insanlık için önemli olma gibi ölçütleri sağlaması gerektiği de ifade edilmiştir.

Yeterlik, sadece bir veya birden fazla konu hakkında bilgi edinmek ya da bir takım görüşlere sahip olmak değildir. Yeterlik aynı zamanda karşılaşılan durumlarda bu bilgi ve görüşleri uygulamaya dönüştürebilmektir. Avrupa Birliği Komisyonu, bireylerin yaşadığı toplum içerisinde yaşanan değişimlere oryantasyonunu sağlamasına imkân veren 8 anahtar yeterliği belirlemiştir (ERASMUS+, 2019). Bu yeterlikler şunlardır:

- 1- Anadilde İletişim
- 2- Yabancı Dilde İletişim Yeterliği
- 3- Matematiksel Yeterlik, Bilimsel Yeterlik ve Teknolojik

Yeterlikler



- 4- Dijital Yeterlikler
- 5- Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği
- 6- Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri
- 7- İnişiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği
- 8- Kültürel Farkındalık ve İfade Etme Yeterliği (Avrupa Birliği

Komisyonu, 2006).

#### **2.2.4.1. Anadilde İletişim**

Bireyler dil aracılığıyla öğrenir ve kişisel gelişimlerini gerçekleştirirler, çünkü dil ile düşünce arasındaki etkileşim oldukça yoğundur. İletişimin ve etkileşimin gerçekleştiği bütün ortamlarda bireyler dili kullanma ustalığının yanı sıra zihin becerilerini de geliştirmektedirler. Bu gelişim bununla birlikte sosyal ve duygusal becerilere de tesir etmektedir (Altın, 2018).

Bir başka tanıma göre ise eğitim-öğretim süreçleri, iş yeri, ev ortamları ve boş zamanlarımızda diğer bireylerle uygun bir şekilde etkileşime girmemizi sağlayan, aynı zamanda duygu, düşünce ve olayları bazen sözlü bazen de yazılı bir şekilde ifade etme becerimiz “Anadilde İletişim” dir (MEB, 2018). Bu yeterlik her türden yazıları okuyup yazma, bu yazılardan bilgiler toplama, bu bilgileri işleme, çeşitli araçları kullanma; toplanılan kanıtların karşı tarafı ikna edici bir biçimde derlenmesi ve ifade edilmesi becerisini de içinde barındırmaktadır. Bu becerinin kazanılmasında önemli unsurlardan bir tanesi bireyin basit seviyede dahi olsa bir kelime dağarcığı ve dil bilgisi kurallarını bilmesidir. (Türk Ulusal Ajansı, 2012)

Ayrıca Çelebi (2006) ye göre ise insan; en iyi anadilinde düşünür, algılar, analizler yapabilir. Zira bir bireyin beyninde yer alan bilgi dağlarının büyüklüğü ne kadar büyük olursa olsun, o bireyin kültür düzeyi bu bilgilerinin düşünce ve fikir geliştirmek için kullanabilmesi ile ortaya çıkar. Bu beceri ile bireyler sosyal yaşantılarını tasarlar, bireysel bir kimlik oluşturur ve sahip oldukları değerlerin aktarımını gerçekleştirirler. Aynı zamanda da insanoğlunun en temel gereksinimlerinden biri olan iletişim gereksinimini de bu şekilde gerçekleştirebilirler.

#### **2.2.4.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği**

Yabancı dilde iletişim yeterliği, anadilde iletişim ile organik bir bağ içindedir. Aynı zamanda bu yeterlik için derin bir düşünce ve kültürlerarası hoşgörüyeye ihtiyaç vardır. Karşımızdaki bireyler ile bir iletişim süreci başlatma ve bu süreci sağlıklı bir şekilde devam ettirip sonuçlandırmak için iletişim esnasında karşı taraftan bize iletilen

mesajları doğru bir şekilde anlayabilmek gerekmektedir (Türk Ulusal Ajansı, 2012). Ayrıca günümüz toplumlarında yaşanan değişimlerin temelini oluşturan bilgilere ulaşmak ve onları geniş kitlelere ulaştırabilmek için de yabancı dilde iletişimin bir zorunluluk olduğu söylenebilir (Altın, 2018).

#### 2.2.4.3. Matematiksel, Bilimsel ve Teknolojik Yeterlikler

Bu yeterlik alanına dair üç tanım mevcuttur.

**a. Matematiksel Yeterlik:** Matematiğin temeli olan dört işlem becerisi ile zihinsel oranlama ve yazılı aritmetik aracılığıyla karşılaştığımız günlük problemleri çözebilme yeteneğimizdir. Bu yeterlik alanında süreç ve aktivite en az bilgi kadar önemlidir. Matematiksel yeterlik ayrıca mantıksal ve uzamsal düşünceye sahip olma, formül, model, grafik, tabloları oluşturma ve okuma becerisini de içinde barındırır (MEB, 2018).

**b. Bilimsel Yeterlik:** Sorular sorarak ve kanıtlanabilir hipotezler ortaya koyarak dünyayı açıklamak amacıyla bilgi birikimleri ile bilimsel yöntemleri kullanma yeteneğidir.

**c. Teknolojik Yeterlik:** İnsani arzu ve gereksinimlerin fark edilmesi sonucu bilginin ve yöntem bilimlerin kullanılabilmesidir.

Bu üç yeterlik alanı da vatandaş olarak sahip olduğumuz sorumluluklar ve gösterdiğimiz insani faaliyetler sonucu yaşanan değişimlere dair bir anlayış ortaya koyar (Türk Ulusal Ajansı, 2012).

#### 2.2.4.4. Dijital Yeterlikler

Dijital yeterlik bilgi toplumu teknolojilerinin işyerinde, serbest zamanlarda ve iletişim faaliyetlerinde güvenli ve eleştirel açıdan kullanılmasını ifade eder. Elde edilen bilgileri tasnif etmek, analiz etmek, depolamak, yeni bilgiler üretmek, yeni bilgileri insanlığa sunmak, karşılıklı bilgi alışverişi gerçekleştirmek aynı zamanda da tüm bunlar için internet ağı yoluyla iletişime geçerek işbirliği gerçekleştirmek gibi bazı temel becerilerle de dijital yeterlikler desteklenir (MEB, 2018).

Dijital Yeterlik Çerçevesi 5 alanda toplam 21 öğrenme çıktısını ifade eder. Bu alanlar;

- 1) Bilgi ve veri okuryazarlığı
- 2) İletişim, işbirliği ve topluma katılım
- 3) Etik ilkelere uygunluk
- 4) Güvenlik

## 5) Problem Çözme

Yaşam boyu öğrenen bireylerin aynı zamanda temel seviyede haberleşme okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar ve internet okuryazarlığı gibi 21.yüzyıl okuryazarlıklarına sahip olmaları beklenmektedir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006; Selçuk, 2016).

### 2.2.4.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Bireyin kendi öğrenme yöntemlerini düzenleme kabiliyeti olarak görülen “öğrenmeyi öğrenme” hem bireysel hem de gruplar açısından, sürenin ve bilginin doğru bir şekilde yönetilmesini ifade etmektedir. Birey kendi öğrenme sürecini keşfetmeli, öğrenme için gereksinim duyduğu unsurları fark etmeli ve öğrenme için farklı yöntemleri de denemelidir. Bu yeterlik aynı zamanda yeni bilgi ve becerilere sahip olma, bu bilgileri işleme ve özümsemenin yanı sıra danışmanlık arayışı ve kullanımını da kapsamaktadır (Türk Ulusal Ajansı, 2012). Öğrenmeyi öğrenme, kendi başına bir yeterlik olarak görülse de birçok katılımcı, öğrenmeyi öğrenme yeterliğini diğer tüm yeterliklerle bağlantılı bir unsur olarak görmektedir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

### 2.2.4.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri

Bu yeterlikler, bireylerin gittikçe çeşitliliği artan toplum yapıları içerisinde, iş yerlerinde, sosyal hayatlarında, üretken ve verimli bireyler olarak var olmasına olanak sağlayacak, ihtiyaç duyduğunda ise içinde bulunduğu çatışma ortamlarını bile çözecek niteliklerle donatan tüm davranış biçimlerini içine alır. Vatandaşlık alanındaki yeterlik ise bireyleri sosyal ve siyasal yapılar konusunda bilgilendirmek, onlara demokratik tutum kazandırarak siyasi yaşamın içerisinde aktif olarak katılmaları için destekler (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Bireylerin kişilerarası ilişkilerinde ve sosyal yaşamlarında başarılı olabilmesi için farklı toplumlarda veya ortamlarda kabul edilen davranışları sezinlemesi gerekmektedir. Cinsel eşitlik, toplum, kültür, birey, grup ve iş örgütleri gibi kavramlara dair bir farkındalığa da ihtiyaç duyarız. Farklı kültürlerin ve milli kültürümüzün Avrupalı kimliği ile girdiği etkileşimi anlamakta önem taşımaktadır. Bu sebeptendir ki bireylerin dört temel beceriye sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu beceriler şunlardır:

- 1- Farklı ortamlarda iletişim
- 2- Farklı görüşleri ifade etme ve anlama

- 3- Tartışmak ve güven kazanmak
- 4- Empati kurmak (Türk Ulusal Ajansı, 2012).

#### **2.2.4.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği**

Avrupa Komisyonu tarafından açıklanan anahtar yeterliklerin yedincisi olan girişimcilik, bireylerin düşüncelerini harekete geçirme yetisi olarak açıklanmaktadır. Yaratıcılık, buluşçuluk ve risk almanın yanı sıra hedeflere ulaşmak amacıyla planlar hazırlama ve proje yönetme yetisini de kapsar. Her bireyi evde ve toplumsal hayatta devamlı olarak destekleyen bu yeterlik, bunun yanı sıra bireyin kendi çalışma ortamının farkında olmasını sağlar ve bireyi karşısına çıkan iş fırsatlarını yakalayabilme konusunda da geliştirir. Ayrıca sosyal veya ticari faaliyetlere atılan girişimci bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve beceri için de bir dayanak oluşturur fakat bu durum mutlaka etik değerlerin bilincinde olmayı içine almalı ve iyi bir yönetim ile desteklenmelidir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Planlama, organize etme, liderlik etme, analiz etme, iletişim kurma, değerlendirme ve bazen bireysel bazen de grup halinde çalışabilme becerilerini içeren bu yeterlik alanında muhakeme ile bireyin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak değerlendirmesi, gerektiğinde de risk alması önemlidir (MEB, 2018). Girişimci bir ruha sahip olmak, inisiyatif, pro-aktif kişilik özellikleri taşımak, bireyin kendi yaşamı ile toplumsal hayatında olduğu kadar iş dünyasında da hissettirdiği özgürlük ve inovasyon ile ayırt edilebilmektedir (Türk Ulusal Ajansı, 2012).

#### **2.2.4.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Etme Yeterliği**

Avrupa Komisyonu'nun sekizinci anahtar yeterliği kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliğidir. Bu yeterlik edebiyat, görsel sanatlar, müzik ve sahneyle alakalı tüm sanat alanlarını içeren kitle iletişim araçları aracılığıyla fikir, tecrübe ve hislerin yaratıcı biçimde aktarımının değerinin anlaşılmasıdır (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Bu yeterlik dünyanın birçok yerinde görülen kültürel çeşitlilik, geniş dil yelpazesi ve bunlarla alakalı uygulanması gereken konuları anlamayı temel alır. Takdir etme ile ifade etmeye yönelik becerileri içeren kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliği, aynı zamanda bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekleriyle çeşitli kitle iletişim araçları aracılığıyla kendisini ifade etmesini ve sanatsal faaliyetleri övmesini, bu faaliyetlerden zevk almasını da kapsar (Abbak, 2018).

### 2.2.5. Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme

Schuman ve arkadaşları (2005) yaşam boyu öğrenme becerilerini; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme, çeşitli yolları kullanarak öğrenebilme, öğrenirken doğru soruları sorabilme, eleştirel okuma, araştırma, bilgiyi toplama ve kullanma, neyin değerli olduğunun ve neyin öğrenilmesi gerektiğini fark edebilme ve bir öğrenme planını takip etme olarak sıralamışlardır. Bu beceriler bir öğretmende olması gereken becerilerdir (Schuman, Besterfield-Sacre ve McGourty, 2005). Öğretmen eğitim-öğretim sürecinde hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında olması gereken nitelikleri gösterebilecek kişilik özelliklerine sahip değilse öğrencilerine doğru rol model olamayacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini seçerken bu mesleğin kişiliklerine uygun olup olmadığını iyi değerlendirmeleri gerekmektedir. Neyi nasıl öğreteceğini bilen, alanına hâkim, güncel gelişmeleri takip eden, kendini kişisel ve mesleki olarak geliştiren öğretmen, öğrencilerinin karşısında yaşam boyu öğrenme için en doğru rol model olacaktır (Tarhan, Ekşioğlu ve Çetin Gürbüz, 2017).

Yaşam boyu öğrenme şuurunun yerleştirilmesinde bu derece etkisi olan öğreticilerin, hizmete başlamadan önce aldıkları eğitimler oldukça önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme algılarının oluşmasında aday öğretmenlik döneminde aldıkları eğitim önemli bir faktördür (Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015). Bu sebeple öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öğreten olma yolunda yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme bilgi ve becerilerine sahip olması, teknoloji okuryazarlığı becerisine sahip olması, bilgiyi amaçları doğrultusunda kullanması ve yönetmesi, toplumların ve eğitimin niteliğini arttırmakta verimli olacağı söylenebilir (Abbak, 2018). Zira okul öncesi ve örgün eğitim sürecinde öğrencilere yaşam boyu öğrenmenin benimsetilebilmesi için öncelikle yaşam boyu öğrenme faaliyetleri öğretmenlere kabullendirilmelidir. Toplumların yaşam boyu öğrenen toplum seviyesine gelmesi için yaşam boyu öğrenmenin öneminin erken yaşlarda benimsetilmesi gerekir (Kuzu vd., 2015).

Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda eğitim ortamlarına ve eğitimcilere de yeni görevler yüklemiştir. Bu yeni görevler aşağıdaki tabloda geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme karşılaştırması olarak verilmiştir.

**Tablo 1. Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar**

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Bilginin kaynağı öğretmendir	Öğretmenler bilgiye ulaşmak için rehberlik ederler
Öğrenciler öğretmenin verdiği bilgiyi kabul ederler	Öğrenciler bilgiyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler
Öğrenciler kendi kendilerine çalışırlar.	Grup içerisinde öğrenciler birbirinden öğrenirler
Öğrencilerin bir sonraki öğrenmeye hazır olup olmadıkları testlerle ölçülür.	Değerlendirme yeni öğrenme stratejilerini tespit etmek ve gelecekteki öğrenim yollarını belirlemek için yapılır
Öğrencilerin tamamı aynı öğrenme faaliyetlerine katılır	Her bir öğrenci için bireyselleştirilmiş öğrenme planı oluşturur.
Öğretmenler hizmet öncesi eğitim alır ve geçici hizmet içi eğitimlere katılırlar.	Eğitimciler yaşam boyu öğrenendirler. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden sonra da sürekli mesleki gelişim devam eder.
İyi öğrenciler belirlenerek bunların eğitimlerini sürdürmelerine izin verilir.	Bireyler yaşamları boyunca öğrenme olanaklarına ulaşırlar.

**Kaynak; World Bank, 2003**

Bireylerin ihtiyacı olan bilgiyi onlara ulaştıracak olan öğretmenler ve eğitimciler için geleneksel öğrenme metodlarının dışında farklı bir pedagojik formasyona ihtiyaç duyulmaktadır (Abbak, 2018). Çünkü yaşam boyu öğrenme anlayışı öğretmenlere değişimi okuyabilme, sürekli gelişme, empati yapabilme, etkili iletişim kurabilme, problem çözme ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla toplumsal kabul görme şeklinde liderlik becerileri edinme görevi vermiştir. Bu görevler öğretmenliğin mesleki özellikleriyle bütünleşen bir unsur haline gelmiştir (Poyraz, 2014).

Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri aşmasına yardımcı olur, en iyi öğrenme bir işi yaparken gerçekleşir, yaşam boyu öğrenme meslekler arası geçişleri kolaylaştırır, yaratıcılığa yöneltir, teknoloji kullanımını ise geliştirir aynı zamanda yaşam boyu öğrenen konumunda olan öğretmenler inovatif bireyler olurlar (Edudemic, 2015). Öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını arttırmanın ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın farklı yöntemlerini keşfetmek için yaşam boyu öğrenen bireyler olmalıdırlar (Özkan, 2005).

Öğretmenlik mesleğine dair yetilerin geliştirilmesi, yalnızca öğretmen adaylığı süresince yükseköğretim kurumlarında alınan hizmet öncesi eğitimlerle kısıtlanamaz çünkü bu süreç yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Kalıcı değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında öğretmenlerin görev süreleri boyunca kişisel gelişimlerini gerçekleştirmeden yalnızca üniversitede aldığı eğitim ile sahip olduğu yeterliklerle

mesleklerini devam ettirmeleri etkili eğitim süreçleri gerçekleştirmelerini engelleyecektir (MEB, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin her zaman mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme anlayışı, öğretimin niteliklerinin artırılması için öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğrenmelerine imkân verilmesini, değişen beceriler karşısında kendilerini güncellemelerini, verilen eğitimlerin kalitesinin artmasını ister. Bu sebeptendir ki öğretmenlerin gelişimlerini gerçekleştirmek için bir gücün desteklemesi son derece önemlidir (Seferoğlu, 2004).

### **2.3. Konu İle İlgili Çalışmalar**

Kişilik tipleri ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar şu şekildedir;

#### **2.3.1. Kişilik İle İlgili Çalışmalar**

Gülücü (2017), ise yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile mesleki ve kariyer seçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada verilen 433 katılımcıya anket uygulanması ile toplanmıştır. Veriler Holland'ın mesleki kişilik tipleri bağlamında değerlendirilmiş ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin kişilik özelliklerinin meslek seçimlerine etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, elde ettiği sonuçları meslek hayatına atılmak üzere olan öğrencilerin; meslek tercihlerinde kişilik özelliklerini dikkate almadıkları, bunun yerine farklı faktörlerin (aile tutumu, ekonomik, v.b) meslek seçiminde dikkate alındığı şeklinde yorumlamıştır (Gülücü, 2017).

Durna (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, kişilik tiplerinin, insanların strese karşı eğilimlerini etkileyeceği düşüncesiyle, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları A ve B tipi kişilik yapılarının stres düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada veriler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen anketlerle toplanmıştır. Araştırmaya 165 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin; stres düzeylerinin B tipi kişilik yapısına sahip olan bireylerden yüksek olduğu görülmüştür (Durna, 2014).

İbrahimoğlu ve Karayılan (2012) ise üniversite öğrencilerinin A ve B tipi kişilik tipleri ile zamanı etkili kullanma durumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamayı amaçlamış; bu doğrultuda 264 üniversite öğrencisi ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Zaman yönetimi açısından A tipi kişilik özelliği taşıyan üniversite öğrencilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi ile iş durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak barındığı yer ile öğretim türü değişkenlerine göre ise bir

anlamli iliŒki olduğu tespit edilmiŒtir. B tipi kiŒilik özelliklerine sahip katılımcıların ise bu deĐiŒkenlerin hiç birinde anlamli bir farklılık tespit edilmemiŒtir (İbrahimoglu ve Karayılan, 2012).

Gökdeniz ve Merdan (2011), yaptıkları alıŒmalarında kiŒilik özellikleri ile kariyer seçimi arasındaki iliŒkiyi belirlemeyi amalamıŒlardır. Bu amaç doğrultusunda Kırıkkale ilinde özel sektörde alıŒan 289 kiŒiye ulaŒılmıŒtır. Katılımcılara Schein (1996)'ın geliŒtirdiĐi ve AktaŒ (2004)'ın Türkçe'ye uyarladığı 16 sorulu "Kariyer Boyutları leği" ile "BeŒ Faktör KiŒilik leği" uygulanmıŒtır. AraŒtırmanın sonuçlarına bakıldığında ise kiŒilik ile kariyer seçimi arasında uyumluluk ve ynetimselliğe önem verme alt boyutlarında pozitif yönde anlamli bir iliŒki olduğu; güvenlik/istikrara önem verme arasında negatif yönde anlamli bir iliŒki, Nevrotiklikle zel yaŒama önem verme arasında pozitif yönde anlamli bir iliŒki, giriŒimciliĐe önem verme ile geliŒime açıklık arasında pozitif yönde anlamli bir iliŒki olduğu tespit edilmiŒtir (Gökdeniz ve Merdan, 2011).

Yılmaz (2011), tez alıŒmasında Holland'ın tipoloji kuramını esas alarak "mesleki ilgi envanteri" geliŒirmiŒtir. alıŒmanın bir diğer amaı ise Holland'ın ortaya koyduğu kuramının Türk kültüründeki geçerliğini sınamaktır. GeliŒtirilen envanterin alt boyutları üzerinde Holland'ın kiŒilik kuramıyla paralel sonuçlar elde etmiŒlerdir. Bu sonuçlar ıŒıĐında araŒtırmacı Holland'ın kuramının Türk kültürüne uygun olduğu sonucuna ulaŒmıŒtır (Yılmaz, 2011).

Çevik ve Perkmen'in (2010), müzik Ğretmen adaylarının bölümlerine iliŒkin memnuniyet düzeyleri ile kiŒilikleri arasındaki iliŒkiyi araŒtırmak amaçıyla yaptıkları alıŒmada araŒtırmanın dayanağı Holland'ın Kariyer Seçimi Kuramıdır. AraŒtırmanın alıŒma grubu Balıkesir niversitesi'nde öğrenimini sürdüren 99 müzik Ğretmeni adayından oluŒmaktadır. AraŒtırmanın verileri Harmon ve Borgen (1995) tarafından geliŒtirilen "Mesleki İlgi leği" kullanılarak toplanmıŒtır. Verilerden elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların genellikle Artistik kiŒilik profiline sahip olduğu yani müzik Ğretmen adaylarının sanat ile ilgili etkinliklerden hoŒlandıkları sonucuna ulaŒılmıŒtır. Ayrıca müzik öğretmeninde olması gereken bir diğer kiŒilik profili olan araŒtırmacı kiŒilik profilleri puanlarının dŒk olduğu tespit edilmiŒtir (evik ve Perkmen, 2010).

KamaŒak ve Bulutlar'ın (2010) niversitelerde görev yapan akademik personellerin mesleki tercihleri ile kiŒilik yapıları arasındaki uyum ve mesleki baŒarıları arasındaki iliŒki, Holland'ın mesleki tercih kuramı temel alınarak



incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Holland'ın kişilik tipleri kuramının akademik personellerin başarılarına bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bu sonucun Holland'ın kişilik tiplerinin Türk kültürüne uyumlu olup olmadığını tartışılması gerektiğini ifade etmiştir (Kamaşak ve Bulutlar, 2010).

Hisli Şahin, Basım, Güler (2009) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin bilişsel ve duyuşsal zekâlarının stres ile ilgili bileşenlerinin araştırıldığı çalışmadır. Çalışma 271 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları Lazarus ve Folkman (1984)'in geliştirdiği Şahin ve Durak (1995) 'ın üniversite öğrencilerine göre uyarladığı “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği”, Miller, Smith ve Mahler (1988)'in geliştirdiği “Stres Belirtileri Ölçeği”, “A Tipi Kişilik Ölçeği”, “Duygusal Zekâ Anketi” dir. A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin öfke puanları ve stres puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Hisli Şahin, Basım ve Güler, 2009).

### **2.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Çalışmalar**

Bilasa ve Taşpınar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma nitel bir çalışma olup olgu bilim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliklerin belirlenme sürecinde Türkiye’de yapılan çalışmaları ve geleceğe ilişkin neler yapılabileceğini durum analizi şeklinde incelemişlerdir. Veriler toplanırken doküman analizi tekniğinin yanı sıra uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenmenin yetişkinlerin eğitimi hususunda vazgeçilmez bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bilasa ve Taşpınar, 2017).

Komşu (2017) ise yaptığı çalışmada halk eğitim merkezlerinde görevli eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını ve bu algıların çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini incelemeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda tarama modelinde gerçekleştirdiği araştırmasında veri toplama aracı olarak Uzunboylu ve Hürsen (2011)'in geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmayı Mersin ilinde Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan 121 eğitimci üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilen doğrultusunda cinsiyet değişkeninin bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine bir etki etmediği fakat yaşın ve tecrübenin özellikle dijital yeterlikler boyutlarına etki ettiği, 35 yaşın altındaki eğitimcilerin özellikle 1-5 senelik deneyimleri olanların teknolojiyi daha iyi kullanabildiği, bilgiye daha kolay ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Komşu, 2017).

Adabaş (2016) gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerini incelemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla veri toplama aracı olarak Şahin v.d (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”ni kullanmıştır. Veri toplama aracı lisansüstü eğitim alan 262 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkenin anadilde iletişim alt boyutuna etki ettiği bu etkinin ise kadın katılımcılar lehine olduğu, enstitü değişkenine göre ise fen bilimleri enstitüsünde eğitim alan katılımcıların yeterlik düzeylerinin diğer enstitülerde eğitim gören katılımcılara göre daha yüksek olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyi en düşük olan katılımcıların ise sosyal bilimler enstitüsünde eğitim gören katılımcılar olduğu tespit edilmiştir (Adabaş, 2016).

Kazu ve Erten (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemiştir. Bu kapsamda 295 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada Uzunboylu ve Hürsen tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği” ni veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, yaş değişkenine göre ise 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise kıdemli öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik puanlarının daha fazla olduğu ortaya konulmuştur (Kazu ve Erten, 2016).

Pınarcık, Özözen Danacı, Deniz ve Eran (2016) okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştikleri çalışmada, veri toplama aracı olarak Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği” ni kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde görev yapmakta olan 122 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli buldukları, medeni durum değişkeninin ise bekâr öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, genç öğretmenlerin yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu 46 yaş ve üstü öğretmenlerin yeterlik puanlarının ise diğer bütün gruplara kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pınarcık, Özözen Danacı, Deniz ve Eran, 2016).

Selçuk (2016) doktora tez çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile öz-yeterlik inançlarını öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde incelemeyi hedeflemiştir. Karma modelin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ve “Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 965 öğretmen adayına uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında; Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde "kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları" boyutunda kadın öğretmen adaylarının, akademik ortalama değişkenine göre incelendiğinde ise "öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları" alt boyutunda akademik ortalamaları 3,01- 3,50 olan öğretmen adaylarının ve öğretim türü değişkenine göre ise "iletişim yeterlik algıları", "teknoloji ve dijital yeterlik algıları" ile "genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları" arasında ikinci öğretim öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur (Selçuk, 2016).

Yıldırım (2015) sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını ölçek amacıyla yaptığı çalışma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını, Avrupa Birliği tarafından belirlenen 8 anahtar yeterlik doğrultusunda incelemiş ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye dair görüş ve düşünceleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 155 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Yeterlik Algıları Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yeterliklere ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, alt boyutlar arasında ise farklılığın düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri kendilerini en çok bilgiyi elde etme boyutunda yeterli görürken, öz yönetim boyutunda da yetersiz görmüştür. Bunun dışında cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ancak mesleki kıdem yılları açısından ise öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital yeterlik alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda ise erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlere kıyasla yeterlik algılarının daha yüksek olduğu yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının daha pozitif yönde olduğu ortaya konulmuştur (Yıldırım, 2015).

Şahin ve Arcagök (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışma, tarama tipinde bir çalışmadır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 206 öğretmenle araştırmayı gerçekleştirmiştir. Katılımcılara “Yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Branş değişkeni incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla bilgiyi elde etme alt boyutunda daha düşük puanları sahip olduğu görülmektedir. Dijital yeterlikler ile bilgiyi elde etme alt boyutlarında mesleki kıdemleri 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Şahin ve Arcagök, 2014).

Konakman ve Yanpar Yelken (2014) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan araştırmada veriler Fırat Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan 255 öğretim elemanından toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” ve katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla sorulan “Yaşam boyu öğrenme yeterliğim ..... gibidir, çünkü .....” sorusundan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde oldu ve bu algının cinsiyet, yabancı dil düzeyi ve teknoloji kullanma yeterlikleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu, dil seviyesi değişkenine göre ise yabancı dil seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının yükseldiği saptanmıştır. Bunların dışında teknolojiyi kullanma düzeyleri yüksek olan katılımcıların yeterlik algılarında yükseldiği görülmüştür. Katılımcıların metaforik algıları incelendiğinde “öğrenmede süreklilik” vurgusu yapıldığı belirtilmiştir (Konakman ve Yanpar Yelken, 2014).

Evin Gencil (2013) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını incelemiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Şahin vd. (2010)

tarafından oluşturulan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında ise cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş, bunun dışında ise öğretmen adaylarının anadilde iletişim boyutunda kendilerini yeterli gördükleri fakat yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık boyutlarında ise yetersiz gördükleri ifade edilmiştir (Evin Gencel, 2013).

Karakuş (2013) araştırmasında meslek yüksekokullarında eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda tarama modelini, veri toplama aracı olarak ise Şahin vd. (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği” ni kullanmıştır. Veri toplama aracı meslek yüksekokullarında eğitim gören 231 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan verilerin sonucunda ise meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin iyi olduğu, ayrıca eğitim görülen programların, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine etkisinin olmadığı fakat sınıf düzeyi arttıkça yeterlik düzeyinde artmakta olduğu saptanmıştır (Karakuş, 2013).

Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada yaşam boyu öğrenmenin anahtar yeterlikleri doğrultusunda öğretmen adaylarının ne düzeyde olduklarını araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde son sınıfta eğitim gören 13 branştan 415 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “ Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeni ile branş değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmen adaylarının en az yabancı dilde iletişim konusunda en çok ise anadilde iletişim konusunda kendilerini yeterli buldukları neticesine varılmıştır (Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken, 2010).

Diker Coşkun (2009), nicel modelde gerçekleştirdiği çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Marmara Üniversitesi ile Yeditepe Üniversitesi’nde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri düşük seviyede çıkmıştır. Lakin

Marmara Üniversitesi öğrencileri ile Yeditepe Üniversitesi öğrencileri kıyaslandığında Marmara Üniversitesi öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu ve cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Diker Coşkun, 2009).

Özcan (2008) yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejilerini AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinden incelemiştir. Doküman incelemesi modeliyle gerçekleştirilen çalışmada yaşam boyu öğrenme üzerinde küreselleşmenin etkisi de araştırılmıştır. Araştırma neticesinde Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının küreselleşme ile uyum içinde olduğuna ve piyasa ekonomisinin ihtiyacı olan insan modelini geliştirmede bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özcan, 2008).

Kişilik tipleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çalışma gruplarının; kişilik tipleri ile ilgili yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak; akademisyenler, öğretmen adayları ve öğrencilerden oluştuğu, yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile ilgili çalışmalarda ise öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Bu bağlamda eğitim sistemleri içerisinde önemli bir yere sahip olan ve etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersini verecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; kişilik tiplerinin belirlenmesinin, kişilik tiplerini etkileyen unsurların tespit edilmesinin ve incelenmesinin; yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının belirlenmesinin, yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını etkileyen unsurların tespit edilmesinin ve incelenmesinin alanyazına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim hayatına devam eden öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Tarama tipi araştırmalar bir grubun veya zümrenin belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanılmasını amaçlayan çalışmalardır. İlişkisel tarama ise iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örnekleme 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü 1,2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda sosyal bilgiler öğretmenliği programı 1,2,3,4. sınıflarında öğrenim gören toplam 300 resmi kayıtlı sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almaktadır. Ancak bu çalışma grubunda, belirtilen dönemde mazeretsiz olarak aktif öğrenimini sürdüren 280 öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırma bu çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiş ve ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde tablosu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

Değişken	Özellik	N	%
Cinsiyet	Kadın	187	66,8
	Erkek	93	33,2
	Toplam	280	100,0

**Tablo 2, DEVAMI**

<b>Sınıf</b>	1.Sınıf	78	27,9
	2.Sınıf	62	22,1
	3.Sınıf	70	25,0
	4.Sınıf	70	25,0
	Toplam	280	100,0
<b>Mezun Olunan Lise Türü</b>	Anadolu Lisesi	124	44,3
	Genel Lise	41	14,6
	Meslek Lisesi	70	25,0
	Diğer	45	16,1
	Toplam	280	100,0
<b>İkamet Edilen Yer</b>	Büyükşehir	114	40,7
	İl	40	14,3
	İlçe	88	31,4
	Köy	38	13,6
	Toplam	280	100,0
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Eğitim yok	35	12,5
	İlkokul	133	47,5
	Ortaokul	46	16,4
	Lise	36	12,9
	Lisans	30	10,7
	Toplam	280	100,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	95	33,9
	Ortaokul	82	29,3
	Lise	63	22,5
	Lisans	40	14,3
	Toplam	280	100,0
<b>Aile Gelir Düzeyi</b>	0-1000 TL	30	10,7
	1001-2000 TL	72	25,7
	2001-3000 TL	97	34,6
	3000 TL ve üstü	81	28,9
	Toplam	280	100,0

Tablo 2’deki verilere bakıldığında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 187 ’sinin (% 66,8) kadın, 93’ünün (% 33,2) erkek olduğu; 70’inin (% 25,0) 4. sınıfta, 70’inin 3. sınıfta (%25,0), 62’sinin (%22,1) 2.sınıfta, 78’inin (%27,9) 1.sınıfta öğrenim gördüğü; 124’ünün (% 44,3) anadolu lisesi, 41’inin (% 14,6) genel



lise, 70'inin (%25,0) meslek lisesi, 45'inin(%16,1) diğ er liselerden mezun olduğu , Öğretmen adaylarından 114'ünün (% 40,7) büyükşehirde, 40'inin (%14,3) ilde, 88'inin (% 31,4) ilçede ve 38'inin (%13,6) de köyde ikamet ettiğ i görülmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına bakıldığında 35'inin (%12,5) eğitiminin olmadığı, 133'ünün (%47,5) ilkokul, 46'sının (%16,4) ortaokul, 36'sının (%12,9) lise ve 30'unun (%10,7) da lisans mezunu olduğu; baba eğitim durumlarına bakıldığında ise 95'inin (%33,9) ilkokul, 82'sinin (%29,3) ortaokul, 63'ünün (%22,5) lise, ve 40'inin (%14,3) ise lisans mezunu olduğu fark edilmiştir. Aile gelir düzeyleri incelendiğinde ise, 30'unun (%10,7) 0-1000 TL aralığında, 72'sinin (%25,7) 1001-2000 TL aralığında, 97'sinin (%34,6) 2001-3000 TL ve 81'inin (%28,9) de 3000 TL ve üstü oldukları belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde ise Durna (2004) tarafından geliştirilen, “A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği” (Ek-3), son bölümde ise Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği” (Ek-4) yer almaktadır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmen adaylarının, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, ailenin ikamet ettiğ i yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin aylık gelir durumunu belirlemeye yönelik sosyo-ekonomik değişkenlerin yer aldığı araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır.

#### **3.3.2. A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği**

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Durna (2004) tarafından bireylerin kişilik yapısını belirlemek amacıyla geliştirilen; alışkanlıkları, zamana karşı gösterdikleri tavırları, farklı şartlar karşısında gösterdikleri davranış biçimleri, çevreleri ile olan ilişkileri, kişisel özellikleri hakkındaki duygu ve düşüncelerini içeren 20 maddeden oluşan ve 1 ile 5 arasında değer verilen 5'li likert tipi formatında hazırlanan “A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği” yer almaktadır. Durna (2004) çalışmasında ölçeğin güvenirlik değerini 0,80 olarak tespit etmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)

Veri toplama aracının son bölümünde yer alan 51 madde ve 6 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipi ölçek olan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği”nde bulunan birinci alt boyut olan öz yönetim yeterlikleri, 13 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutta yer alan ifadeler grup liderliği ve bireysel olarak karar alabilme nitelikleri ile alakalıdır. Ölçeğin 12 maddeden oluşan ikinci alt boyutu öğrenmeyi öğrenme yeterlikleridir. Bu alt boyut öğrenme sürecini anlama, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetebilme, kararlar alabilme ile alakalı özellikleri içerir. 10 maddelik üçüncü alt boyut olan girişimcilik, mesleki anlamda gereksinim duyulan bilginin farkında olma, bilgilerde yaşanan değişimleri takip edebilme ile alakalıdır ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dördüncü alt boyutu bilgiye ulaşma becerisine dair ifadeler içeren ve 6 maddeden oluşan bilgiyi elde etme yeterliliğidir. Ölçeğin beşinci alt boyutu dijital yeterlik, teknoloji kullanımı becerisiyle alakalı 6 maddeden oluşmaktadır. 4 maddeden oluşan altıncı alt boyut ise karar verme yeterliliğidir. Bu alt boyut problem çözme, kariyer aşamalarını düzenleme gibi becerileri ele almaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Uzunboylu ve Hürsen (2011) ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.95, Ölçekte yer alan 6 boyutun güvenirliği ise; öz yönetim yeterlikleri faktörü için 0.97, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri faktörü için 0.91, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri faktörü için 0.89, dijital yeterlikler için 0.85 ve karar verme yeterlikleri faktörü için 0.75 olarak ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ise öz yönetim alt boyutu için 0.88, öğrenmeyi öğrenme alt boyutu için 0.85, inisiyatif alma ve girişimcilik alt boyutu için 0.87, bilgiyi elde etme alt boyutu için 0.75, dijital yeterlikler alt boyutu için 0.83 ve karar verme yeterliği alt boyutu için ise 0.80 olarak tespit edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan veri toplama araçları (Kişisel Bilgi Formu, A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği) Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören 1,2,3 ve 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Kullanılan ölçeklerin izni, ölçek sahiplerine e-posta yoluyla ulaşılarak yazılı olarak alınmıştır (Ek-1). Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler

Bilimsel Yayın Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır (Ek-2). Gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinlerin sağlanmasının yanı sıra uygulama sırasında gizlilik gereği araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerin dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Veri toplama araçları araştırmacının rehberliğinde titizlikle uygulanmıştır. Ayrıca uygulamaların öncesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına veri toplama araçları ve konu ile alakalı bilgilendirmeler yapılmış, soruların samimi ve doğru bir şekilde cevaplandırılmasının önemi ifade edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde çalışma grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarına veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama araçları 280 öğretmen adayı tarafından doldurulmuştur. Araştırmada değerlendirmeye alınmayan veri toplama aracı bulunmamaktadır.

### **3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Araştırma sonucu veri toplama araçlarından elde edilen veriler istatistiksel paket programı ile analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre yorumlar yapılmıştır.

Verilerin analizinde parametrik ya da parametrik olmayan analizlerinden hangilerinin kullanılacağı belirlenmesi amacıyla normalliğin kontrolüyle başlanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için öncelikle veri setindeki ifadelerin merkezi eğilim ölçüleri ile istatistiklerine bakılmış ve bu değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Aynı zamanda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri de incelenmiş ve % 95 güven aralığında basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür. Normallik dağılımının incelenmesi amacıyla son olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Dolayısıyla araştırma verilerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan analizlerin sonuçlarına göre araştırma verilerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve buradan hareketle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen sosyo-ekonomik bilgilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Katılımcıların kişilik tiplerini ölçmek için katılımcılardan A ve B tipi Kişilik Yapısı Ölçeğinde yer alan 20 ifade üzerinde kendilerine uygun olan durumu (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu zaman ve (5) Her zaman ölçülerine göre seçmeleri istenilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapmış olduğu bu seçimler sonucunda öğretmen adaylarının sahip olduğu kişilik yapısını belirlemek amacıyla işaretlenen puanlar toplanmıştır. A ve B Tipi Kişilik Ölçeğinden elde edilebilecek minimum puan 20, maksimum puan ise 100 dür. Seçeneklerde yer alan 1 ve 2 puanlar yüksek düzeyde B tipi kişilik

özelliklerini yansıtırken, 4 ve 5 puanlar ise yüksek düzeyde A tipi kişilik özelliklerini yansıtır. 3 puanlı seçeneklerde ise A ve B tipi kişilik özelliklerinin birlikte görüldüğü varsayılmaktadır. Bu bağlamda kişilik ölçeği analiz edilirken katılımcının işaretlediği seçeneklerden elde ettikleri puan 60 puan (20x3) altı ise bireylerin B tipi kişilik yapına sahip bireyler, 60 puan ve üstü ise bu bireyler A tipi kişilik yapısına sahip bireyler şeklinde tanımlanmıştır (Akıncı, Güven ve Demirel, 2015). Bu hesaplamalar, araştırmacı tarafından MS Excel programında yapıldıktan sonra istatistiksel paket programına A tipi kişilikler için “1”, B tipi kişilikler için “2” olarak aktarılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ise beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçek, “Tam”, “Çok”, “Orta”, “Az” ve “Hiç” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde yer alan ifadeler “Tam” seçeneğinden ”Hiç” seçeneğine doğru 5’ten 1’e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları aşağıda belirtilen değerlere göre yorumlanmıştır.

- 4.20-5.00 Çok Yüksek (Tam)
- 3.40-4.19 Yüksek (Çok)
- 2.60-3.39 Orta (Orta)
- 1.80-2.59 Düşük (Az)
- 1.00-1.79 Çok Düşük (Hiç)

Verilerin analizi için öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sosyo-ekonomik özellikler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için Ki-Kare, yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile sosyo-ekonomik özellikler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için “İlişkisiz t-testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova), kişilik tipleriyle yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığına yönelik korelasyon analizi yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 1,2,3,4. sınıf öğretmen adaylarına yönelik olarak A ve B Tipi Kişilik Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği kullanılarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler ile bu verilere dair istatistiksel bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri sosyo-ekonomik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu) göre nasıl dağılım göstermektedir? ” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

##### 4.1.1 Cinsiyet

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre kişilik tiplerinin dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

		Kişilik Tipi		Toplam
		A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik	
Cinsiyet	Kadın	100	87	187
	Erkek	59	34	93
Toplam		159	121	280

Tablo 3 incelendiğinde toplam 280 katılımcının 187 (%66.78)’sinin kadın 93 (%33.21) ünün erkek olduğu; 187 kadın katılımcının 100 (%53.47) ünün A tipi kişilik yapısına; 87 (%46.5) sinin B tipi kişilik yapısına sahip olduğu; 93 erkek katılımcının ise 59 (%63.44) unun A tipi kişilik yapısına, 34 (%36.55) ünün ise B tipi kişilik yapısına sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. Sınıf Düzeyi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

		Kişilik Tipi		Toplam
		A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik	
Sınıf	1.Sınıf	35	43	78
	2.Sınıf	37	25	62
	3.Sınıf	39	31	70
	4.Sınıf	48	22	70
Toplam		159	121	280

Tablo 4 incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim gören 78 katılımcının 35 (%44.87) inin A tipi, 43 (%55.12)'ünün B tipi; 2. Sınıfta öğrenim gören 62 katılımcının 37 (%59.67)'sinin A tipi, 25 (%40.32)'inin B tipi; 3. sınıfta öğrenim gören 70 katılımcının 39 (%55.71)'unun A tipi, 25 (%44.28)'inin B tipi; 4.sınıfta öğrenim gören 70 katılımcının ise 48 (%68.57)'inin A tipi, 22 (%31.42)'sinin ise B tipi kişilik yapısına sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Mezun Olunan Lise Türü

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin mezun olunan lise türüne göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı**

		Kişilik Tipi		Toplam
		A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik	
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	60	64	124
	Genel Lise	27	14	41
	Meslek Lisesi	45	25	70
	Diğer	27	18	45
Toplam		159	121	280

Tablo 5 incelendiğinde anadolu lisesi mezunu 124 katılımcının 60 (%48.38)'inin A tipi, 64 (%51.61)'ünün B tipi; genel lise mezunu 41 katılımcının 27 (%65.85)'inin A tipi, 14 (%34.14)'ünün B tipi; Meslek Lisesi mezunu 70 katılımcının 45 (%64.28)'inin A tipi, 25 (%35.71)'inin B tipi; diğer lise türlerinden mezun olan 45 katılımcının ise 27 (%60)'sinin A tipi, 18 (%40)'inin ise B tipi kişilik yapısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.1.4. İkamet Edilen Yer

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin ikamet edilen yer değişkenine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Dağılımı**

		Kişilik Tipi		Toplam
		A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik	
İkamet	Büyükşehir	65	49	114
Edilen Yer	İl	25	15	40
	İlçe	50	38	88
	Köy	19	19	38
Toplam		159	121	280

Tablo 6 incelendiğinde büyükşehirlerde yaşayan 114 katılımcının 65 (%57.01)'inin A tipi, 49 (%42.98)'unun B tipi, illerde yaşayan 40 katılımcının 25 (%62.5)'inin A tipi, 15 (%37.5)'inin B tipi; İlçelerde yaşayan 88 katılımcının 50 (%56.81)'sinin A tipi, 38 (%43,18) 'inin B tipi; köylerde yaşayan 38 katılımcının, 19 (%50)'unun A tipi,19 (%50)'unun B tipi kişilik yapısına sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.1.5. Anne Eğitim Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin anne eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı**

		Kişilik Tipi		Toplam
		A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik	
Anne Eğitim Durumu	Eğitim yok	20	15	35
	İlkokul	74	59	133
	Ortaokul	29	17	46
	Lise	20	16	36
	Lisans	16	14	30
Toplam		159	121	280

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim durumu “eğitim yok” olan 35 katılımcının 20 (%57.14)’sinin A tipi, 15 ( %42.85)’inin B tipi; “ ilkokul” olan 133 katılımcının, 74 (%55.63)’ünün A tipi, 59 (%44.36)’unun B tipi; “ortaokul” olan 46 katılımcının 29 (%63.04)’unun A tipi, 17 (%36.95)’sinin B tipi; “lise” olan 36 katılımcının 20 (%55.50)’sinin A tipi, 16 (%45.50)’sının B tipi; “lisans” olan 30 katılımcının ise 16 (%53.33)’sının A tipi, 14 (%46.66)’ünün B tipi kişilik yapısına sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.1.6. Baba Eğitim Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin baba eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı**

		Kişilik Tipi		Toplam
		A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik	
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	56	39	95
	Ortaokul	48	34	82
	Lise	34	29	63
	Lisans	21	19	40
Toplam		159	121	280



Tablo 8 incelendiğinde baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan 95 katılımcının, 56 (%58.94)’sının A tipi, 39 (%41.05)’unun B tipi; “ortaokul” olan 82 katılımcının 48 (%58.53)’inin A tipi, 34 (%41.46)’ünün B tipi; “lise” olan 63 katılımcının 34 (%53.96)’ünün A tipi, 29 (%16.03)’unun B tipi, “lisans” olan 40 katılımcının 21 (%52.5)’inin A tipi, 19 (%47.5)’unun B tipi kişilik yapısına sahip olduğu görülmüştür.

#### 4.1.7. Aile Gelir Düzeyi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin aile gelir düzeyine göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir

**Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

		Kişilik Tipi		Toplam
		A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik	
Aile Gelir	0-1000 TL	18	12	30
Düzeyi	1001-2000 TL	40	32	72
	2001-3000 TL	52	45	97
	3000 TL ve üstü	49	32	81
Toplam		159	121	280

Tablo 9 incelendiğinde aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan 30 katılımcının 18 (%60)inin A tipi, 12 (%40)’sinin B tipi; 1001-2000 TL arasında olan 72 katılımcının 40 (%55.55)’inin A tipi, 32 (%44.44)’sinin B tipi; 2001-3000 TL arasında olan 97 katılımcının 52 (%53.60)’sinin A tipi, 45 (%46.39)’inin B tipi; 3000 TL ve üstü olan 81 katılımcının 49 (60.49)’unun A tipi, 32 (%39.50)’sinin B tipi kişilik yapısına sahip olduğu görülmüştür.

#### 4.2. İkinci Alt Problemlerle İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri sosyo-ekonomik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, kişilik tipi) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemde yer alan sosyo-ekonomik değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### 4.2.1. Cinsiyet

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolar ile ifade edilerek Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı Ki-Kare testi Analiz Sonuçları**

Kişilik Tipi	N	Kadın	Erkek	$\chi^2$	p
A Tipi Kişilik	159	100	59		
B Tipi Kişilik	121	87	34	2,513	0,11

Tablo 10 incelendiğinde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bilgiler ile cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2=2,513$  ;  $P>0,05$ ).

#### 4.2.2 Sınıf Düzeyi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Ki Kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları**

Kişilik Tipi	N	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	$\chi^2$	p
A Tipi Kişilik	159	35	37	39	48		
B Tipi Kişilik	121	43	25	31	22	8,718	<b>0,03*</b>

Tablo 11'e göre Ki-kare analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile kişilik tipi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2=8,718$ ;  $P<0,05$ ).

#### 4.2.3 Mezun Olunan Lise Türü

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Ki Kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı Ki-Kare Testi Analiz Sonuçları**

Kişilik Tipi	N	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi	Diğer	$\chi^2$	p
A Tipi Kişilik	159	60	27	45	27		
B Tipi Kişilik	121	64	14	25	18	6,732	0,08

Tablo 12 incelendiğinde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bilgiler ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2=6,732$ ;  $P>0,05$ ).

#### 4.2.4. İkamet Edilen Yer

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin ikamet edilen yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Ki Kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları**

Kişilik Tipi	N	Büyükşehir	İl	İlçe	Köy	$\chi^2$	p
A Tipi Kişilik	159	65	25	50	19		
B Tipi Kişilik	121	49	15	38	19	1,248	0,74

Tablo 13 incelendiğinde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikamet ettikleri yer ile kişilik tipi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2=1,248$ ;  $P>0,05$ ).

#### 4.2.5. Anne Eğitim Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Ki Kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları**

Kişilik Tipi	N	Eğitim Yok	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	$\chi^2$	p
A Tipi Kişilik	159	20	74	29	20	16	0,975	0,91
B Tipi Kişilik	121	15	59	17	16	14		

Tablo 14 incelendiğinde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim durumu ile kişilik tipi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2=0,975$ ;  $P>0,05$ ).

#### **4.2.6. Baba Eğitim Durumu**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Ki Kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları**

Kişilik Tipi	N	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	$\chi^2$	p
A Tipi Kişilik	159	56	48	34	21	0,787	0,85
B Tipi Kişilik	121	39	34	29	19		

Tablo 15 incelendiğinde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim durumu ile kişilik tipi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2=0,787$ ;  $P>0,05$ ).

#### **4.2.7. Aile Gelir Düzeyi**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Ki Kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı ki-kare testi Analiz Sonuçları**

Kişilik Tipi	N	0-1000 TL	1001-2000 TL	2001-3000 TL	3000 ve üstü	$\chi^2$	p
A Tipi Kişilik	159	18	40	52	49		
B Tipi Kişilik	121	12	32	45	32	1,024	0,79

Tablo 16 incelendiğinde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile gelir düzeyi ile kişilik tipi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2=1,024$ ;  $P>0,05$ ).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıda tablolar ile gösterilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	s.s
Yaşam Boyu Öğrenme (Genel)	280	3,82	0,49
Öz Yönetim Yeterlikleri	280	3,68	0,61
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	280	3,67	0,57
İnisiyatif Alma Ve Girişimcilik	280	3,78	0,61
Bilgiyi Elde Etme	280	4,15	0,63
Dijital Yeterlikler	280	4,17	0,77
Karar Verebilme Yeterlikleri	280	3,74	0,73

Tablo 17 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının “yüksek”

düzeyde olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğini oluşturan alt boyutlara bakıldığında ise, öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliklerin alt boyutlarının tamamında “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde öz yönetim yeterlikleri alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların frekans dağılımı Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öz Yönetim Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı**

Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		$\bar{x}$	s.s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Madde 1</b>	9	3,2	26	9,3	109	38,9	87	31,1	49	17,5	3,49	0,87
<b>Madde 2</b>	3	1,1	13	4,6	80	28,6	134	47,9	50	17,9	3,56	0,83
<b>Madde 3</b>	1	0,4	16	5,7	65	23,2	151	53,9	47	16,8	3,53	1,01
<b>Madde 4</b>	3	1,1	17	6,1	81	28,9	118	42,1	61	21,8	3,62	0,93
<b>Madde 5</b>	15	5,4	34	12,1	81	28,9	98	35,0	52	18,6	3,37	1,00
<b>Madde 6</b>	4	1,4	23	8,22	89	31,8	104	37,1	60	21,4	3,83	0,90
<b>Madde 7</b>	2	0,7	26	9,3	80	28,6	97	34,6	75	26,8	3,63	0,93
<b>Madde 8</b>	1	0,4	12	4,3	61	21,8	88	31,4	118	42,1	3,68	0,95
<b>Madde 9</b>	2	0,7	29	10,4	97	34,6	89	31,8	63	22,5	3,66	0,96
<b>Madde 10</b>	3	1,1	21	7,5	102	36,4	101	36,1	53	18,9	3,76	0,82
<b>Madde 11</b>	2	0,7	20	7,1	78	27,9	115	41,1	65	23,2	3,82	0,94
<b>Madde 12</b>	8	2,9	37	13,2	92	32,9	98	35,0	45	16,1	4,15	0,86
<b>Madde 13</b>	9	3,2	42	15,0	89	31,8	96	34,3	44	15,7	3,44	1,02
<b>Genel</b>											3,68	0,61

Tablo 18 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yönetim yeterlikleri alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalamasının ( $\bar{X}=3,68$ ) ile yüksek düzey aralığında olduğu bulunmuştur. Öz yönetim boyutunda en yüksek puan on ikinci madde olan “mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme” maddesinde ( $\bar{X}=4,15$ ) görülürken, en düşük puan aralığı beşinci madde olan “meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme” maddesinde ( $\bar{X}=3,37$ ) olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların frekans dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı**

Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		$\bar{x}$	s.s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Madde 1</b>	4	1,4	23	8,2	119	42,5	98	35,0	36	12,9	3,50	0,99
<b>Madde 2</b>	0	0,0	25	8,9	110	39,3	108	38,6	37	13,2	3,76	0,83
<b>Madde 3</b>	5	1,8	43	15,4	82	29,3	98	35,0	52	18,6	3,81	0,79
<b>Madde 4</b>	1	0,4	31	11,1	95	33,9	99	35,4	54	19,3	3,77	0,89
<b>Madde 5</b>	12	4,3	35	12,5	105	37,5	91	32,5	37	13,2	3,49	1,09
<b>Madde 6</b>	2	0,7	24	8,6	57	20,4	133	47,5	64	22,9	3,68	0,94
<b>Madde 7</b>	4	1,4	29	10,4	81	28,9	118	42,1	48	17,1	3,77	0,97
<b>Madde 8</b>	4	1,4	25	8,9	86	30,7	106	37,9	59	21,1	4,10	0,91
<b>Madde 9</b>	1	0,4	38	13,6	72	25,7	111	39,6	58	20,7	3,65	0,96
<b>Madde 10</b>	2	0,7	14	5,0	81	28,9	133	47,5	50	17,9	3,64	0,90
<b>Madde 11</b>	2	0,7	20	7,1	82	29,3	98	35,0	78	27,9	3,78	0,90
<b>Madde 12</b>	1	0,4	5	1,8	65	23,2	89	31,8	120	42,9	3,48	1,00
<b>Genel</b>											3,67	0,57

Tablo 19 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalamasının ( $\bar{X}=3,67$ ) ile yüksek düzey aralığında olduğu bulunmuştur. Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda en yüksek puan sekizinci madde olan “öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme” maddesinde ( $\bar{X}=4,10$ ) görülürken, en düşük puan aralığı on ikinci madde olan “öğrenme sürecinde empati kurabilme” maddesinde ( $\bar{X}=3,48$ ) olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde inisiyatif alma ve girişimcilik yeterlikleri alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların frekans dağılımı Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde İnişiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı**

Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		$\bar{x}$	s.s
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
<b>Madde 1</b>	6	2,1	16	5,7	73	26,1	98	35,0	87	31,1	3,87	0,98
<b>Madde 2</b>	0	0,0	17	6,1	83	29,6	109	38,9	71	25,4	3,83	0,87
<b>Madde 3</b>	3	1,1	21	7,5	85	30,4	114	40,7	57	20,4	3,71	0,90
<b>Madde 4</b>	5	1,8	20	7,1	87	31,1	119	42,5	49	17,5	3,66	0,90
<b>Madde 5</b>	2	0,7	14	5,0	68	24,3	120	42,9	76	27,1	3,90	0,87
<b>Madde 6</b>	0	0,0	22	7,9	69	24,6	122	43,6	67	23,9	3,83	0,88
<b>Madde 7</b>	3	1,1	25	8,9	85	30,4	117	41,8	50	17,9	3,66	0,90
<b>Madde 8</b>	3	1,1	17	6,1	71	25,4	128	45,7	61	21,8	3,81	0,88
<b>Madde 9</b>	3	1,1	25	8,9	76	27,1	108	38,6	68	24,3	3,76	0,95
<b>Madde 10</b>	3	1,1	21	7,5	81	28,9	113	40,4	62	22,1	3,75	0,92
<b>Genel</b>											3,78	0,61



Tablo 20 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inisiyatif alma ve girişimcilik alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalamasının ( $\bar{X} = 3,78$ ) ile yüksek düzey aralığında olduğu bulunmuştur. İnisiyatif alma ve girişimcilik alt boyutunda en yüksek puan beşinci madde olan “belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme” maddesinde ( $\bar{X} = 3,90$ ) görülürken, en düşük puan aralığı dördüncü ve yedinci madde olan “meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme” ( $\bar{X} = 3,66$ ) ve “profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme” maddelerinde olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçüğünde bilgiyi elde edebilme yeterlikleri alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların frekans dağılımı Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Bilgiyi Elde Edebilme Yeterlikleri Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı**

Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		$\bar{x}$	s.s
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
<b>Madde 1</b>	6	2,1	16	5,7	73	26,1	98	35,0	87	31,1	4,06	0,88
<b>Madde 2</b>	0	0,0	17	6,1	83	29,6	109	38,9	71	25,4	3,91	0,94
<b>Madde 3</b>	3	1,1	21	7,5	85	30,4	114	40,7	57	20,4	3,75	1,14
<b>Madde 4</b>	5	1,8	20	7,1	87	31,1	119	42,5	49	17,5	4,42	0,80
<b>Madde 5</b>	2	0,7	14	5,0	68	24,3	120	42,9	76	27,1	4,61	0,67
<b>Madde 6</b>	0	0,0	22	7,9	69	24,6	122	43,6	67	23,9	4,15	1,15
<b>Genel</b>											4,15	0,63

Tablo 21 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgiyi elde etme yeterlikleri alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalamasının ( $\bar{X} = 4,15$ ) yüksek düzey aralığında olduğu bulunmuştur. Bilgiyi elde etme yeterlikleri alt boyutunda en yüksek puan beşinci madde olan “yeni bir bilgiye ulaşmak için cep

telefonunu kullanabilme” maddesinde ( $\bar{X} = 4,61$ ) görülürken, en düşük puan aralığı üçüncü madde olan “bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme” ( $\bar{X} = 3,75$ ) maddesinde olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde dijital yeterlikler alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların frekans dağılımı Tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 22. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Dijital Yeterlikler Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı**

Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		$\bar{x}$	s.s
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
<b>Madde 1</b>	4	1,4	8	2,9	50	17,9	67	23,9	151	53,9	4,26	0,94
<b>Madde 2</b>	1	0,4	8	2,9	21	7,5	64	22,9	186	66,4	4,52	0,78
<b>Madde 3</b>	7	2,5	13	4,6	51	18,2	58	20,7	151	53,9	4,18	1,04
<b>Madde 4</b>	8	2,9	21	7,5	46	16,4	75	26,8	130	46,4	4,06	1,08
<b>Madde 5</b>	20	7,1	20	7,1	58	20,7	58	20,7	124	44,3	3,87	1,25
<b>Madde 6</b>	11	3,9	10	3,6	42	15,0	76	27,1	141	50,4	4,16	1,06
<b>Genel</b>											4,17	0,77

Tablo 22 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital yeterlikler alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalamasının ( $\bar{X} = 4,17$ ) ile yüksek düzey aralığında olduğu bulunmuştur. Dijital yeterlikler alt boyutunda en yüksek puan aralığı ikinci madde olan “interneti kullanabilme” maddesinde ( $\bar{X} = 4,52$ ) görülürken, en düşük puan aralığı beşinci madde olan “chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme” ( $\bar{X} = 3,87$ ) maddesinde olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikler ölçeğinde karar verebilme yeterliği alt boyutu maddelerine verdikleri cevapların frekans dağılımı Tablo 23’te gösterilmiştir.

**Tablo 23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Karar Verebilme Yeterliği Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı**

Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		$\bar{x}$	s.s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Madde 1</b>	5	1,8	8	2,9	71	25,4	116	41,4	80	28,6	3,92	0,90
<b>Madde 2</b>	2	0,7	37	13,2	102	36,4	89	31,8	50	17,9	3,52	0,95
<b>Madde 3</b>	2	0,7	25	8,9	91	32,5	105	37,5	57	20,4	3,67	0,92
<b>Madde 4</b>	1	0,4	25	8,9	68	24,3	103	36,8	83	29,6	3,86	0,95
<b>Genel</b>											3,74	0,73

Tablo 23 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının karar verebilme yeterliği alt boyutunda genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalamasının ( $\bar{X}=3,74$ ) ile yüksek düzey aralığında olduğu bulunmuştur. Karar verebilme yeterliği alt boyutunda en yüksek puan aralığı birinci madde olan “öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirebilme” maddesinde ( $\bar{X}=3,92$ ) görülürken, en düşük puan aralığı ikinci madde olan “mesleki kariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme” ( $\bar{X}=3,52$ ) maddesinde olduğu sonucu tespit edilmiştir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dördüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları sosyo-ekonomik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, kişilik tipi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemde yer alan sosyo-ekonomik değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

##### 4.4.1 Cinsiyet

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla bağımsız t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 24’de gösterilmiştir.

**Tablo 24. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S	t	p
<b>Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı</b>	Kadın	187	3,84	0,50	1,25	0,21
	Erkek	93	3,76	0,46		
<b>Öz Yönetim Yeterlikleri</b>	Kadın	187	3,72	0,62	0,15	0,13
	Erkek	93	3,60	0,58		
<b>Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri</b>	Kadın	187	3,72	0,56	1,96	0,05
	Erkek	93	3,58	0,58		
<b>İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri</b>	Kadın	187	3,79	0,64	0,54	0,59
	Erkek	93	3,75	0,55		
<b>Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri</b>	Kadın	187	4,18	0,59	1,05	0,29
	Erkek	93	4,09	0,69		
<b>Dijital Yeterlikler</b>	Kadın	187	4,16	0,76	-0,32	0,74
	Erkek	93	4,20	0,79		
<b>Karar Verebilme Yeterliği</b>	Kadın	187	3,75	0,74	0,10	0,92
	Erkek	93	3,74	0,73		

Tablo 24’deki veriler göz önüne alındığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları”(t=1,25, p>0,05) ve alt boyutlara göre “öz yönetim yeterlikleri” (t=0,15, p>0.05), “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” (t=1,96, p>0.05), “inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri” (t=0,54, p>0.05), “bilgiyi elde etme yeterlikleri” (t=1,05, p>0.05), “dijital yeterlikler” (t=-0,32, p>0.05), “karar verebilme yeterliği” (t=0,10, p>0.05) incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Ancak, çalışmada kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve 6 alt boyutun 5 tanesinde erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarından kısmen daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.4.2 Sınıf Düzeyi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova Testi) uygulanmıştır. Elde edilen verilen Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	s.s	F	p	Anlamlı Fark
<b>Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı</b>	1. Sınıf	78	3,72	0,499	2,01	0,11	
	2. Sınıf	62	3,78	0,488			
	3. Sınıf	70	3,89	0,469			
	4. Sınıf	70	3,88	0,501			
<b>Öz Yönetim Yeterlikleri</b>	1. Sınıf	78	3,59	0,604	2,56	0,05	
	2. Sınıf	62	3,57	0,678			
	3. Sınıf	70	3,77	0,620			
	4. Sınıf	70	3,79	0,523			
<b>Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri</b>	1. Sınıf	78	3,54	0,553	2,89	<b>0,03*</b>	<b>1-3</b>
	2. Sınıf	62	3,67	0,569			
	3. Sınıf	70	3,81	0,547			
	4. Sınıf	70	3,69	0,591			
<b>İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri</b>	1. Sınıf	78	3,69	0,628	1,00	0,39	
	2. Sınıf	62	3,75	0,546			
	3. Sınıf	70	3,83	0,644			
	4. Sınıf	70	3,85	0,643			

**Tablo 25, DEVAMI**

<b>Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri</b>	1. Sınıf	78	4,08	0,650		
	2. Sınıf	62	4,12	0,598		
	3. Sınıf	70	4,21	0,569	0,64	0,58
	4. Sınıf	70	4,19	0,710		
<b>Dijital Yeterlikler</b>	1. Sınıf	78	4,15	0,894		
	2. Sınıf	62	4,17	0,710		
	3. Sınıf	70	4,18	0,638	0,06	0,98
	4. Sınıf	70	4,20	0,813		
<b>Karar Verme Yeterlikleri</b>	1. Sınıf	78	3,59	0,767		
	2. Sınıf	62	3,77	0,775		
	3. Sınıf	70	3,79	0,661	1,62	0,18
	4. Sınıf	70	3,84	0,736		

Tablo 25'deki veriler incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ( $F=2,01$ ;  $p>0,05$ ), “öz yönetim yeterlik algıları” ( $F= 2,56$ ;  $p>0,05$ ), “inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları” ( $F= 1,00$ ;  $p>0,05$ ) ve “bilgiyi elde etme yeterlik algıları” ( $F=0,64$ ;  $p>0,05$ ), “dijital yeterlikler” ( $F=0,06$ ;  $p>0,05$ ), “karar verebilme yeterlikleri” ( $F=1,62$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” ( $F= 2,89$ ;  $P<0,05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Tukey sonuçlarına göre “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” alt boyutunda 3.sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile 1.sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 3.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” puanları 1.sınıf öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksektir.

#### 4.4.3 Mezun Olunan Lise Türü

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova Testi) uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<b>Boyut</b>	<b>Mezun Olunan Lise Türü</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s.s</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
<b>Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı</b>	Anadolu Lisesi	124	3,82	0,492	0,05	0,98
	Genel Lise	41	3,80	0,539		
	Meslek Lisesi	70	3,81	0,474		
	Diğer	45	3,84	0,493		
<b>Öz Yönetim Yeterlikleri</b>	Anadolu Lisesi	124	3,68	0,576	0,11	0,95
	Genel Lise	41	3,68	0,699		
	Meslek Lisesi	70	3,71	0,585		
	Diğer	45	3,64	0,678		
<b>Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri</b>	Anadolu Lisesi	124	3,67	0,554	0,51	0,67
	Genel Lise	41	3,58	0,629		
	Meslek Lisesi	70	3,70	0,548		
	Diğer	45	3,73	0,602		
<b>İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri</b>	Anadolu Lisesi	124	3,78	0,646	0,33	0,80
	Genel Lise	41	3,80	0,616		
	Meslek Lisesi	70	3,72	0,592		
	Diğer	45	3,83	0,598		
<b>Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri</b>	Anadolu Lisesi	124	4,15	0,648	0,55	0,64
	Genel Lise	41	4,23	0,630		
	Meslek Lisesi	70	4,08	0,646		
	Diğer	45	4,18	0,587		
<b>Dijital Yeterlikler</b>	Anadolu Lisesi	124	4,18	0,797	0,65	0,58
	Genel Lise	41	4,04	0,746		
	Meslek Lisesi	70	4,25	0,740		
	Diğer	45	4,19	0,780		
<b>Karar Verme Yeterlikleri</b>	Anadolu Lisesi	124	3,73	0,723	0,38	0,76
	Genel Lise	41	3,82	0,798		
	Meslek Lisesi	70	3,68	0,682		
	Diğer	45	3,80	0,818		

Tablo 26'daki veriler incelendiğinde, mezun olunan lise türü değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ( $F=0,05$ ;  $p>0,05$ ), “öz yönetim yeterlik algıları” ( $F= 0,11$ ;  $p>0,05$ ), “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” ( $F=0,51$ ;  $p>0,05$ ) “inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları” ( $F= 0,33$ ;  $p>0,05$ ) “bilgiyi elde etme yeterlik algıları” ( $F=0,55$ ;  $p>0,05$ ), “dijital yeterlikler” ( $F=0,65$ ;  $p>0,05$ ), “karar verebilme yeterlikleri” ( $F=0,38$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün, yaşam boyu öğrenme algılarına etkisi olmadığı söylenebilir.

#### 4.4.4 İkamet Edilen Yer

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ikamet edilen yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova Testi) kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 27’de gösterilmiştir.

**Tablo 27.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Boyut	İkamet Edilen Yer	N	$\bar{x}$	s.s	f	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	Büyükşehir	114	3,93	0,462	3,56	0,01*	Büyükşehir-İl
	İl	40	3,69	0,504			
	İlçe	88	3,76	0,522			
	Köy	38	3,74	0,450			
Öz Yönetim Yeterlikleri	Büyükşehir	114	3,80	0,579	2,33	0,07	
	İl	40	3,56	0,671			
	İlçe	88	3,63	0,639			
	Köy	38	3,60	0,538			
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Büyükşehir	114	3,77	0,563	2,01	0,10	
	İl	40	3,56	0,520			
	İlçe	88	3,61	0,604			
	Köy	38	3,64	0,538			



**Tablo 27, DEVAMI**

<b>İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri</b>	<b>Büyükşehir</b>	<b>114</b>	<b>3,90</b>	<b>0,599</b>	<b>3,67</b>	0,01*	Büyükşehir- İl
	İl	40	3,54	0,645			
	İlçe	88	3,74	0,656			
	Köy	38	3,75	0,480			
<b>Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri</b>	Büyükşehir	114	4,24	0,606	1,35	0,25	
	İl	40	4,08	0,795			
	İlçe	88	4,08	0,615			
	Köy	38	4,10	0,558			
<b>Dijital Yeterlikler</b>	Büyükşehir	114	4,31	0,710	2,42	0,06	
	İl	40	4,06	0,870			
	İlçe	88	4,13	0,772			
	Köy	38	3,98	0,797			
<b>Karar Verme Yeterlikleri</b>	Büyükşehir	114	3,84	0,700	1,39	0,24	
	İl	40	3,66	0,764			
	İlçe	88	3,72	0,750			
	Köy	38	3,59	0,785			

Tablo 27’deki veriler incelendiğinde, ikamet edilen yer değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “öz yönetim yeterlik algıları” ( $F= 2,33$ ;  $p>0,05$ ), “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” ( $F=2,01$ ;  $p>0,05$ ) “bilgiyi elde etme yeterlik algıları” ( $F=1,35$ ;  $p>0,05$ ), “dijital yeterlikler” ( $F=2,42$ ;  $p>0,05$ ), “karar verebilme yeterlikleri” ( $F=1,39$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Fakat genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ( $F=3,56$ ;  $p<0,05$ ) ve “inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları” ( $F=3,67$ ;  $p<0,05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tukey sonuçlarına göre “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ve “inisiyatif alma ve girişimcilik yeterlik algıları” boyutunda büyükşehirlerde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile illerde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki boyutta da büyükşehirlerde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanları illerde yaşayan öğretmen adaylarının puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.4.5 Anne Eğitim Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova Testi) uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Boyut	Anne Eğitim	N	$\bar{x}$	s.s	<i>f</i>	<i>p</i>
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	Eğitim yok	35	3,74	0,514	0,67	0,60
	İlkokul	133	3,84	0,468		
	Ortaokul	46	3,82	0,514		
	Lise	36	3,74	0,509		
	Lisans	30	3,90	0,532		
Öz Yönetim Yeterlikleri	Eğitim yok	35	3,59	0,548	0,79	0,52
	İlkokul	133	3,70	0,620		
	Ortaokul	46	3,78	0,538		
	Lise	36	3,58	0,702		
	Lisans	30	3,68	0,639		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Eğitim yok	35	3,60	0,612	1,07	0,37
	İlkokul	133	3,73	0,546		
	Ortaokul	46	3,68	0,543		
	Lise	36	3,53	0,551		
	Lisans	30	3,70	0,680		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	Eğitim yok	35	3,78	0,698	0,46	0,76
	İlkokul	133	3,77	0,574		
	Ortaokul	46	3,78	0,655		
	Lise	36	3,69	0,618		
	Lisans	30	3,90	0,681		
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	Eğitim yok	35	4,02	0,710	1,38	0,24
	İlkokul	133	4,18	0,564		
	Ortaokul	46	4,02	0,735		
	Lise	36	4,22	0,581		
	Lisans	30	4,28	0,711		

**Tablo 28, DEVAMI**

<b>Dijital Yeterlikler</b>	<b>Eğitim yok</b>	<b>35</b>	<b>3,96</b>	<b>0,762</b>		
	İlkokul	133	4,15	0,758		
	Ortaokul	46	4,21	0,729		
	Lise	36	4,20	0,830	<b>1,57</b>	<b>0,18</b>
	Lisans	30	4,43	0,805		
<b>Karar Verme Yeterlikleri</b>	<b>Eğitim yok</b>	<b>35</b>	<b>3,80</b>	<b>0,806</b>		
	İlkokul	133	3,77	0,705		
	Ortaokul	46	3,66	0,813		
	Lise	36	3,63	0,710	0,57	0,67
	Lisans	30	3,84	0,735		

Tablo 28'deki veriler incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre sosyal bilgiler ğretmen adaylarının "genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları" ( $F=0,67$ ;  $p>0,05$ ), "z yönetim yeterlik algıları" ( $F= 0,79$ ;  $p>0,05$ ), "ğrenmeyi öğrenme yeterliği" ( $F=0,51$ ;  $p>0,05$ ) "inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları" ( $F= 1,07$ ;  $p>0,05$ ) "bilgiyi elde etme yeterlik algıları" ( $F=0,46$ ;  $p>0,05$ ), "dijital yeterlikler" ( $F=1,57$ ;  $p>0,05$ ), "karar verebilme yeterlikleri" ( $F=0,57$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ğretmen adaylarının anne eğitim durumlarının, yaşam boyu öğrenme algılarına etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4.4.6 Baba Eğitim Durumu

Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova Testi) uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 29'da gösterilmiştir.

**Tablo 29.Yaşam Boyu ğrenme Yeterlikleri leği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<b>Boyut</b>	<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>s.s</b>	<b>f</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı</b>	İlkokul	95	3,79	0,512	0,78	0,50	
	Ortaokul	82	3,78	0,507			
	Lise	63	3,89	0,465			
	Lisans	40	3,84	0,457			
<b>Öz Yönetim Yeterlikleri</b>	İlkokul	95	3,67	0,627	0,70	0,54	
	Ortaokul	82	3,71	0,590			
	Lise	63	3,73	0,660			
	Lisans	40	3,56	0,537			
<b>Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri</b>	İlkokul	95	3,67	0,577	0,26	0,10	
	Ortaokul	82	3,66	0,606			
	Lise	63	3,73	0,501			
	Lisans	40	3,63	0,599			
<b>İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri</b>	İlkokul	95	3,80	0,593	0,33	0,84	
	Ortaokul	82	3,72	0,640			
	Lise	63	3,80	0,638			
	Lisans	40	3,80	0,620			
<b>Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri</b>	İlkokul	95	4,12	0,625	2,24	0,80	
	Ortaokul	82	4,03	0,694			
	Lise	63	4,26	0,518			
	Lisans	40	4,28	0,663			
<b>Dijital Yeterlikler</b>	İlkokul	95	3,95	0,828	7,69	<b>0,00*</b>	<b>İlkokul-Lise</b>
	Ortaokul	82	4,11	0,713			
	Lise	63	4,39	0,686			
	Lisans	40	4,52	0,686			
<b>Karar Verme Yeterlikleri</b>	İlkokul	95	3,76	0,793	0,90	0,44	
	Ortaokul	82	3,64	0,782			
	Lise	63	3,83	0,609			
	Lisans	40	3,80	0,698			

Tablo 29'daki veriler incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ( $F=0,78$ ;  $p>0,05$ ), “öz yönetim yeterlik algıları” ( $F=0,70$ ;  $p>0,05$ ), “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” ( $F=0,26$ ;  $p>0,05$ ) “inisiyatif ve girişimcilik yeterlik algıları” ( $F=0,33$ ;  $p>0,05$ ) “bilgiyi elde etme yeterlik algıları” ( $F=2,24$ ;  $p>0,05$ ), “karar verebilme yeterlikleri” ( $F=0,90$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Fakat “dijital yeterlikler” alt boyutunda ( $F=7,69$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tukey sonuçlarına göre “dijital yeterlikler” alt boyutunda baba eğitim durumu lise olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile baba eğitim durumu ilkokul olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “dijital yeterlikler” puanları baba eğitim düzeyi ilkokul olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksektir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarının, yaşam boyu öğrenme algılarının dijital yeterlikler alt boyutuna etki ettiği söylenebilir.

#### 4.4.7 Aile Gelir Düzeyi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova Testi) uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 30'da gösterilmiştir.

**Tablo 30.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Boyut	Aile Geliri	N	$\bar{x}$	s.s	<i>f</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	0-1000 TL	30	3,86	0,588	2,87	0,03*	2001-3000 TL – 3000 TL ve üstü
	1001-2000 TL	72	3,83	0,506			
	2001-3000 TL	97	3,71	0,478			
	3000 TL ve üstü	81	3,92	0,439			

**Tablo 30, DEVAMI**

<b>Öz Yönetim</b>	<b>0-1000 TL</b>	<b>30</b>	<b>3,80</b>	<b>0,698</b>			
<b>Yeterlikleri</b>	1001-2000 TL	72	3,71	0,589			
	2001-3000 TL	97	3,52	0,599	<b>3,92</b>	0,00*	2001-3000
	3000 TL ve üstü	81	3,80	0,579			TL – 3000 TL ve üstü
<b>Öğrenmeyi Öğrenme</b>	0-1000 TL	30	3,77	0,677			
<b>Yeterlikleri</b>	1001-2000 TL	72	3,69	0,568			
	2001-3000 TL	97	3,58	0,575	1,53	0,20	
	3000 TL ve üstü	81	3,74	0,517			
<b>İnisiyatif ve Girişimcilik</b>	0-1000 TL	30	3,94	0,656			
<b>Yeterlikleri</b>	1001-2000 TL	72	3,83	0,609			<b>2000 TL ile</b>
	2001-3000 TL	97	3,63	0,630	2,99	<b>0,03*</b>	<b>Hepsi</b>
	3000 TL ve üstü	81	3,85	0,577			
<b>Bilgiyi Elde Etme</b>	0-1000 TL	30	4,02	0,796			
<b>Yeterlikleri</b>	1001-2000 TL	72	4,17	0,600			
	2001-3000 TL	97	4,09	0,649	1,32	0,26	
	3000 TL ve üstü	81	4,25	0,572			
<b>Dijital Yeterlikler</b>	0-1000 TL	30	4,03	0,890			
	1001-2000 TL	72	4,05	0,785			<b>1001-2000</b>
	2001-3000 TL	97	4,12	0,797	3,62	<b>0,01*</b>	<b>TL – 3000</b>
	3000 TL ve üstü	81	4,40	0,634			<b>TL ve üstü</b>
<b>Karar Verme</b>	0-1000 TL	30	3,64	0,744			
<b>Yeterlikleri</b>	1001-2000 TL	72	3,76	0,764			
	TL				0,47	0,70	
	2001-3000 TL	97	3,71	0,760			
	3000 TL ve üstü	81	3,81	0,692			

Tablo 30'daki veriler incelendiğinde, aile gelir düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” ( $F=1,53$ ;  $p>0,05$ ) “bilgiyi elde etme yeterlik algıları” ( $F=1,32$ ;  $p>0,05$ ), “karar verebilme yeterlikleri” ( $F=0,47$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Fakat “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ( $F=2,87$ ;  $p<0,05$ ), “öz yönetim yeterlikleri” ( $F=3,92$ ;  $p<0,05$ ), “inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri” ( $F=2,99$ ;  $p<0,05$ ) ve “dijital yeterlikler” ( $F=3,62$ ;  $p<0,05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tukey sonuçlarına göre “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları”, “öz yönetim yeterlikleri” boyutunda aile geliri 3000 TL ve üstü olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanları aile gelir düzeyi 2001-3000 TL olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmüştür. “İnisiyatif alma ve girişimcilik” alt boyutunda aile gelir düzeyi 2000-3000 TL olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerinin diğer aile gelir düzeylerinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. “Dijital yeterlikler” boyutunda aile gelir düzeyi 3000 TL ve üstü olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile aile gelir düzeyi 1001-2000 TL arasında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aile geliri 3000 TL ve üstü olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital yeterlikler puanları aile geliri 1001-3000 TL olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanlarına kıyasla daha yüksektir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerinin, genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına ve “öz yönetim yeterlikleri”, “inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “dijital yeterlikler” alt boyutlarına etki ettiği söylenebilir.

#### 4.4.8. Kişilik Tipi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 31'de gösterilmiştir.

**Tablo 31. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Kişilik Tiplerine Göre t- testi Analiz Sonuçları**

Boyut	Kişilik Tipi	N	$\bar{x}$	s.s	t	p
Yaşam Boyu	A Tipi Kişilik	159	3,90	0,447		
Öğrenme Yeterlik Algısı	B Tipi Kişilik	121	3,70	0,527	3,44	<b>0,00*</b>
Öz Yönetim Yeterlikleri	A Tipi Kişilik	159	3,81	0,555		
	B Tipi Kişilik	121	3,52	0,645	4,00	<b>0,00*</b>
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	A Tipi Kişilik	159	3,74	0,562		
	B Tipi Kişilik	121	3,59	0,573	2,09	<b>0,03*</b>
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	A Tipi Kişilik	159	3,86	0,578		
	B Tipi Kişilik	121	3,67	0,657	2,48	<b>0,01*</b>
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	A Tipi Kişilik	159	4,22	0,612		
	B Tipi Kişilik	121	4,05	0,652	2,28	<b>0,02*</b>
Dijital Yeterlikler	A Tipi Kişilik	159	4,24	0,720		
	B Tipi Kişilik	121	4,09	0,830	1,55	0,12
Karar Verebilme Yeterliği	A Tipi Kişilik	159	3,86	0,697		
	B Tipi Kişilik	121	3,60	0,767	2,94	<b>0,00*</b>

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre “dijital yeterlikler” ( $t=-1,55$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ( $t=3,44$ ;  $p<0,05$ ), “öz yönetim yeterlikleri” ( $t=4,00$ ;  $p<0.05$ ), “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ( $t=2,09$ ;  $p<0.05$ ), “inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri” ( $t=2,48$ ;  $p<0.05$ ), “bilgiyi elde etme yeterlikleri” ( $t=2,28$ ;  $p>0.05$ ), “karar verebilme yeterliği” ( $t=2,94$ ;  $p<0.05$ ) boyutlarında A tipi kişilik yapısına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.



#### 4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Tablo 32’de, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik uygulanan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 32. Kişilik Tipi ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi**

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	
Kişilik Tipi	0,202**

Yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. ( $r: 0,202$ ,  $p: < 0,01$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar, tartışma ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Araştırmanın Sonuçları

Araştırmanın birinci alt problemi, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri sosyo-ekonomik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, ikamet edilen yer, aile gelir durumu, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) nasıl dağılım göstermektedir? ” şeklindedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre her iki cinsiyet içinde A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin ağırlıkta olduğu; sınıf düzeyi değişkenine göre ise birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları hariç tüm sınıf düzeylerinde A tipi kişilik yapısına sahip katılımcıların çoğunluğu oluşturduğu; mezun olunan lise türü değişkenine göre ise anadolu lisesi mezunları çoğunlukla B tipi kişilik özellikleri gösterirken diğer lise türlerinden mezun olanların A tipi kişilik özelliklerine sahip olduğu; ikamet edilen yer değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında da A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin tüm faktörlerde fazla olduğu, anne ve baba eğitim durumu ve aile gelir değişkenlerine göre de bu durumun değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri sosyo-ekonomik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, ikamet edilen yer, aile gelir durumu, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) anlamlı farklılık var mıdır? ” şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında incelenen çalışmalarda da (Akıncı, Güven ve Demirel, 2015; Durna, 2004) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile kişilik tipi arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 1. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları daha çok B tipi kişilik özelliklerine eğilimli iken 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha çok A tipi kişilik özelliklerine eğilimli olduğu görülmüştür. İkamet edilen yer değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerine olan etkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Buradan hareketle yaşanan çevrenin kişilik üzerine etkisinin düşük düzeyde olduğu düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde Akıncı vd.,

(2015) de çevre ile kişilik ilişkisinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların aile gelir düzeylerine göre kişilik tipleri incelendiğinde ise aile gelir düzeylerinin kişilik tipleri üzerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat alanyazın incelendiğinde (Akıncı vd. 2015; Durna, 2004) aile gelir düzeyinin kişiliği etkilediğini ifade eden çalışmalarının olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezun oldukları liselerin türlerine göre bakıldığında, mezun olunan lise türünün sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tiplerine herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda ortaya çıkan farklılık anlamlı değildir. Alanyazında yer alan çalışmalar (Akıncı vd., 2015; Durna; 2004) incelendiğinde mezun olunan lise değişkeninin kişiliğe etkisinin anlamlı olmadığını sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Anne ve baba eğitim durumları ile kişilik tipleri incelendiğinde ise anne ve baba eğitim durumlarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Durna, (2004) ‘da anne ve baba eğitim düzeyi ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ne düzeydedir ” şeklindedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları genel olarak ve alt boyutlara göre incelediğinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları sosyo ekonomik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? ” şeklindedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Fakat bulgular incelendiğinde kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanlarının genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir ancak bu yorum yapılırken katılımcıların %66’sının kadın katılımcı olduğu unutulmamalıdır. Alanyazın incelendiğinde (Komşu 2017; Küpana ve Sazak, 2019; Konokman ve Yanpar Yelken, 2014) yaptıkları çalışmalarda kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Kuzu (2016), ise çalışmasında cinsiyet değişkeninin “bilgiyi elde etme” ve “dijital yeterlikler” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Fakat Gürkan (2017) bu farklılığın erkek lehine olduğunu ifade etmektedir. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları incelendiğinde “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık 3.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehine çıkmıştır. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi birikimleri ve alan bilgileri arttıkça öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini kazanmaya başladıkları söylenebilir. Literatür incelendiğinde Karakuş (2013) sınıf değişkeni ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade ederken, Tatlısu (2016) ve Selçuk (2016) ise anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde bir neticeye ulaşmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikamet ettikleri yerler ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları incelendiğinde, genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular incelendiğinde bu farklılıkların büyükşehirde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile illerde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ve büyükşehirde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Buradan hareketle büyükşehirde yaşayanların, büyükşehirde yaşamının getirmiş olduğu imkânlar ışığında; ticaretin, eğitim olanaklarının, kaynağa ulaşma imkanının, rol model olabilecek kişilerle iç içe olmanın, diğer bireylerle fikir alışverişinde bulunulabilecek cemiyetlerin varlığının, farklı sektör gruplarında yer alan bireylerle girilen etkileşimler gibi faktörlerin, bireylerin inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliklerine etki ettiği söylenebilir. Aynı zamanda büyükşehirde yaşayan bireyler, şehir kültürünün bir gerekliliği olarak, yaşanan hızlı değişimler karşısında topluma adapte olmak zorundadır. Bu durum, bireyleri hayatın her anında öğrenmeye yönlendirmektedir. Bu sebepten büyükşehirlerde yaşayan bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu düşünülebileceği gibi büyükşehirlerin içinde barındırdığı eğitim olanakları, bilgi kaynaklarının çokluğu ve ulaşılabilirliği, öğrenilen bilgilerin davranışa dönüştürülme hızı, kazanılan becerilerin uygulanabileceği alanların olması, hayatın hızlı akışı, gibi faktörlerin de yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına etki ettiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde (Selçuk, 2016) ikamet edilen yer değişkeni ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında ulaşılan bir diğer sonuç ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile gelir düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına ilişkin sonuçlardır. Veriler incelendiğinde “genel yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları”, “öz yönetim yeterlikleri” boyutunda aile geliri 3000 TL ve üstü olan sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının puanlarının yüksek olduğu, “inisiyatif ve girişimcilik” alt boyutunda ise 2001-3000 TL düzeyinde aile geliri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer gelir gruplarına kıyasla yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle alt gelir grupları olarak tanımlayabileceğimiz bireylerin, daha insani şartlara ulaşmak için her zaman çaba gösterdikleri ve bu çaba neticesinde girişimcilik becerilerini kazandıkları, her zaman yeni fırsatlar kolladıkları, fikirlerini eyleme dönüştürme yolları aradıkları, bu amaçlar doğrultusunda eldeki kısıtlı imkânlardan yüksek verimler elde etmeye çalıştıkları gibi çıkarımlar yapılabilir. Aynı şekilde yüksek gelir düzeyi olarak tanımlayabileceğimiz bireylerin ise mesleklerinde her zaman daha fazlasını istedikleri, alanlarında uzmanlaşmayı amaçladıkları ve bu doğrultuda kararlar aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Dijital yeterlikler boyutuna verilen cevaplar göz önüne alındığında ise 3000 TL ve üstü gelire sahip bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının 1001-2000 TL arasında gelire sahip bireylere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu duruma teknolojik aletlerin düşük gelirli aileler için lüks tüketim olarak görülmesi gösterilebilir. Bu sebepten düşük gelirli ailelerin çocukları teknolojik aletlere ulaşmakta zorluk çekmektedirler bu da dijital yeterliklerinin gelişmesine engel olmaktadır şekilde yorumlanabilir. Alanyazında yer alan çalışmalar (Diker Coşkun, 2009; Tunca, Alkın-Şahin, Aydın, 2015) incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Dündar (2016) ise aile gelirleri ile sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Mezun olunan lise türü ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Baba eğitim durumu ise sadece “dijital yeterlikler” alt boyutunda farklılık göstermektedir. Bu farklılık baba eğitim durumu lise düzeyinde olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile baba eğitim düzeyi ilkökul olan sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ve baba eğitim durumları lise düzeyinde olanların lehine bir farklılıktır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? ” şeklindedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde uygulanan korelasyon analizi sonrasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve A ve B tipi kişilik yapısı cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile geliri değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma, farklı değişkenler bakımından incelenecek şekilde genişletilebilir.

Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikamet ettikleri yer ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

Araştırmanın sonucunda aile gelir düzeyine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında ve çeşitli alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Gerçekleştirilecek yeni çalışmalarda bu durumun nedenleri belirlenebilir ve konu hakkında araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın bulguları arasında, öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Konu ile alakalı yapılacak diğer çalışmalarda, bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları incelendiğinde dijital yeterlikler alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda bu durumun nedeni araştırılabilir, konu hakkında araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın çalışma grubu genişletilerek, bu konuda daha genellenebilir neticeler elde edilebilir.

Farklı branşlardan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ve kişilik tiplerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Konu ile alakalı yapılacak yeni çalışmalarda, akademisyenler ve kurum yöneticilerinin de yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile kişilik tipleri incelenmeli konu ile alakalı görüş ve tutumları araştırılabilir.

Yaşam boyu öğrenmenin anahtar yeterliklerinin her biri için Türkiye’de ki bütün eğitim fakültelerinin ne durumda olduğu incelenebilir.

Araştırmamızda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri “A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği” kullanılarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini farklı boyutlarda incelemek için farklı kişilik ölçekleri kullanılabilir.

### 5.2.2. Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

Akademisyenler, öğretmen adaylarına rehberlik ederek, tecrübeleri ile meslek öncesinde onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerden gelişimlerini desteklemeli ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını arttırarak onları birer yaşam boyu öğrenen olma yönünde desteklemelidirler.

Öğretim programları ve eğitim sistemlerinde öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirecek süreçlere dâhil olmalarına imkân verecek şekilde revizyonlara gidilebilir.

Öğretmen yetiştiren kurumların yaşam boyu öğrenen sosyal bilgiler öğretmen adayları yetiştirmek için yaşam boyu öğrenmeye yönelik yapılan bilimsel çalışmaları takip etmelidirler.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anlayışlarını geliştirmek için, konu ile alakalı uzman kişilerin gerçekleştireceği konferans ve seminerler belli aralıklarla düzenlenmeli ve rutin hale getirilmeli.

Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazandıracak derslerin eğitim programlarında yer alması sağlanmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmesi amacıyla akademik personel, laboratuvar, kütüphane, bina, okul içi ve dışı faaliyetler açısından öğretmen yetiştiren kurumlar geliştirilmelidir.

Hizmet içi yetiştirme programları öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek için, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde incelenerek üniversiteler ve ilgili meslek kuruluşlarıyla işbirliği yapılarak ele alınmalı ve planlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini uygulamaya dönüştürebilmeleri için öğretmen adaylarının öğretmenlik programına başladığı andan itibaren eğitim kurumlarında gözlem ve uygulama yapabilmeleri için gerekli imkânlar sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Avrupa Komisyonu. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*.  
[http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)  
adresinden alındı.
- Avrupa Komisyonu (1993). Green paper on the European dimension of education.  
Brussels: European Commission.
- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).  
Kayseri:Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar , R. (2017). *Mardin İl Bölgesinde Okullardaki Sosyal Etkinliklerin(Tiyatro, Müzik, Spor, Dans, Şenlikler) Lise Dönemi Ergen (14-18 Yaş) Kişiliğe Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul:İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akdeniz Üniversitesi. (2014). *Gençler Var! Gençlik Çalışmalarına Dahil Olma ve Dahil Etme Kılavuzu*. Antalya.
- Akdeniz, C. (2016). Myers Briggs Tip Belirleyici, Örnek Çalışma: İlköğretim Öğretmenlerinin MBTI Profilleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 67-83.
- Akıncı, Z., Güven, M. ve Demirel , O. (2015). Öğrencilerin A ve B Tipi Kişilik Yapısı ile Psikoşiddet (Mobbing) ve Depresyon Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 52(604), 55-74.
- Akınoğlu, O. (2002). Hayat Bilgisi Öğretimi. C. Öztürk, & D. Dilek içinde, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 43-61). Ankara: Pegem Yayıncılık.



- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IECT)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Aksoy, H., Erbay, H. ve Kör, H. (2017). Üniversite Akademik Personellerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1547-1558.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*(64), 23-48.
- Akto, A. (2005). *Kişilik Oluşumunda Dinin Rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Aslan, D. (2008). *Özel okullarda öğrenim görmekte olan(Avcılar,Beylikdüzü bölgesindeki özel okullar) 16-18 yaş arası öğrencilerin bazı kişilik özellikleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(27), 37-47.
- Avcı, U., Kaya, U. (2010). Yıldırma (Mobbing) Ve Kişilik İlişkisi: Hizmet Sektörü Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(7), 51-79.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. 05 13, 2019 tarihinde <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alındı.
- Aybala, Ç. ve Değirmenci Gündoğmuş, H. (2016). Öğrencilerin Bakış Açısıyla Hayat Boyu Öğrenme: Nitel Çalışma. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2599-2612.
- Aydemir, M. ve Adamaz, K. (2017). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Kazanım ve Etkinliklerin Ortak ve Derse Özgü Beceriler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 37-59.
- Aydın, C. (2016). *A ve B Kişilik Tiplerinin Boş Zaman Davranışlarının Kıyaslanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aydın, S., Selçuk, G. ve Çakmak, A. (2018). Examining Beliefs Of Preservice Teachers About Epistemology And Life-Long Learning Competency Via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24.
- Aydoğan, R. ve Gündoğdu, K. (2017). İlkokul Türkçe İletişim Yeterlik Algısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1743-1758.
- Ayhan, S. (2005). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytaç, S. (2004). *İnsanı Anlama Çabası*. 2. Baskı. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bahçeci, F. ve Yıldız, E. (2016). Yetişkin Eğitimindeki Bireylerin Öğrenme Yönetim Sistemleri Hakkındaki Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 94-113.
- Balkıs, M. (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barrick, M.R., Stewart, G.L. ve Piotrowski, M. (2002). *Personality and Job Performance: Test of the Mediating Effects of Motivation Among Sales Representatives*. *Journal of Applied Psychology*, 87(1) 43-51.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi. Ankara.
- Baş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Psikolojik Güvenlik Algıları İle Öğretmen Sosliliği Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, M. (2019, 07 16). *Örgüt İçinde Birey ve Kişilik*. <http://mabasar.com/OP.2.notlar.pdf> adresinden alındı.
- Bayır, E. (2019). Adler-Bireysel Psikoloji. 06 21, 2019 tarihinde Psikoloji Forumu: <http://www.psikolik.com/threads/adler-bireysel-psikoloji.162/> adresinden alındı.
- Berber, Ş. (2003). Bilgi Çağında Eğitim. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2)

- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bilasa, P. ve Taşpınar, M. *Education Sciences (NWSAES)*, 2016; 11(2): 61-81.
- Bozkurt, Ö. (2006). Girişimcilik Eğiliminde Kişilik Özelliklerinin Önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 93-111.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cedefop. (2008). *Terminolog of European education and training policy*. Lüksemburg.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, U. (2017). *A ve B Kişilik Tiplerinde Kaygı Düzeyi ve Otomatik Düşünce Sıklığı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 'Kartal İlçesi Örneği'*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çivitci, N. ve Arıcioğlu, A. (2012). Beş Faktör Kuramına Dayalı Kişilik Özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 78-96.
- Deveciler, S. (2014). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Popüler Kültür Ve Kişilik İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Edudemic (2015). Lifelong learning is a crucial educational mindset. <http://www.edudemic.com/lifelong-learning-educational-mindset/> Erişim tarihi: 10. 03. 2019.
- Eker, S. (2012). Alfred Adler'in Kişilik Kuramı'nın Demokrasi Düşüncesi Açısından Önemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(22), 157-180.
- Carter, R., (2013) Beyin Kitabı, (Çev. Güneş Kayacı), Alfa Basım. İstanbul.
- Costa, Paul T. ve R. Mccrea, (1995). Domains and Facets: Hierarchical Personality Assesement Using the Revised NEO Personality Inventory, *Journal Of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Çevik, P., & Perkmen, S. (2010). Holland'ın kariyer teorisine göre müzik öğretmeni adaylarının kişiliği. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 978(605).
- Durmaz, A. (2004). *Üniversitelerde Hemşirelik Eğitimi Alan Öğrencilerin Sigara Kullanımı Ve Kişilik Özelliklerinin Saptanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Durna, U. (2004). Stres, A Ve B Tipi Kişilik Yapısı Ve Bunlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 191-206.
- Duymuş , Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74.
- ERASMUS+. (2019). *Taskeuproject ERASMUS+*. 05 13, 2013 tarihinde <http://www.taskeuproject.com/the-tool/the-tool-en/what-are-key-competences/> adresinden alındı.
- Erdoğan, İ., (1991). *İşletmelerde Davranış*, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış Bilimleri*. Beta Basım. İstanbul.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneciliği. *Türk Kütüphaneciliği*, 803-834.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco Publications.
- Garda, B.; Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 23-43

- Gencel, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gençtarım, D. ve Çetinkaya, E. (2017). *Kişilik Kuramları*. Pegem Akademi. Ankara.
- Girgin, B. (2007). *Beş Faktör Kişilik Modelinin İşyerinde Duygusal Tacize (Mobbing) Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökdeniz, İ. ve Merdan, E. (2011). Kişilik İle Kariyer Seçimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 23-36.
- Gökpınar, G. (2014). *İçsel-Dışsal Denetim Odaklı Beyaz Yakalı Çalışanlarda A Ve B Tipi Kişilik Özellikleri İle İş Stresi Ve Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram Ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Çerçevesinde Halk Kütüphanelerinin Yeri Ve Önemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülücü, H. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Ve Kariyer Seçimi İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki: İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğan, N., (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku Ve İktisat Dergisi*, 7(2).
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Güney, S. (2008). "Kişilik ve Benlik", *Davranış Bilimleri*, 4. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Güngör, G. ve Göksü, A. (2013). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Gürkan, H. (2017). *Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M., ( 2008). Information Literacy: Learning to Learn and Teacher Training, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 21-34.
- Jakob,, A.. P. (2009). *International organizations and lifelong learning*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. JR., and Woodman, R.W., (1992), *Organizational Behavior*, 6. Baskı, ABD, West Publication Company, New York.
- Horzum, M., Ayas, T. ve Padır, M. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- HÖP. (2011). *Hayat Boyu Öğrenme Programı*. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. 05 01, 2019 tarihinde [https://www.ab.gov.tr/\\_46033.html](https://www.ab.gov.tr/_46033.html) adresinden alındı.
- İbrahimoğlu, N. ve Karayılan, D. (2012). A ve B Tipi Kişilik Özellikleri İle Zaman Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33).
- İleri, S. (2017). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnanç, B. Y. Ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kamaşak, R. ve Bulutlar F. (2010). Kişilik, Mesleki Tercih Ve Performans İlişkisi: Akademik Personel Üzerine Bir Araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 119-126.
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karaman, K. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Etkinliklerinde Yerel Yönetimlerin Rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1135-1142.
- Kavut, S. (2018). Karen Horney ve Nevrotik Kişilik Üzerine Bir Araştırma: Blue Jasmine Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 512-524.
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 91-111.

- Kazu, İ. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854.
- Kısa, C. (2004). *Carl Gustav Jung'ta Din Ve Bireyleşme Süreci*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği Ve Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. ve Yılmaz, E. (2009). Türkiye'de Yetişkin Ve Yaşam Boyu Eğitimine Yönelik Lisans Programı Önerisi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Komşu, U. C. (2017). The Lifelong Learning Competencies of Trainers Who Work for Public Education Centres: Case of Mersin. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 117-145.
- Korkmaz, N. (2018). Türkiye'de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Yetişkin Eğitimi. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-58.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Kum , P., & Rajkumar, P. (2017). Factors Affecting Of Personality Development. *Third International Conference on Current Trends in Engineering Science and Technology ICCTEST-2017* (s. 607-610). Grenze Scientific Society.
- Kuzu, S., Demir, S. ve Canpolat, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1089-1105.
- Küpana, M. ve Sazak, N. (2019). Konservatuvar Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve Müzikal Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Fine Arts (NWSAFA)*, 14(2), 122-135.
- Levent, B. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Matthews, G., and Gilliland, K. (1999). The Personality Theories Of H. J. Eysenck And J. A. Gray: A Comparative Review. *Personality and Individual Differences*, 26, 583-626.

- McCrae, R. R., and Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood*. The Guilford Press. New York.
- MEB. (2007). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Taslak Strateji Belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Yüksek Planlama Kurulu.
- MEB. (2017). Hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2017 Yılı I. İzleme ve Değerlendirme Raporu. 05 06, 2019 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017-1/> adresinden alındı
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. 05 17, 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. 05 15, 2019 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf) adresinden alındı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Kanun Numarası: 1739*. Kabul Tarihi: 14/6/1973, Resmî Gazete: 24.6.1973/14574.
- Mollaibrahimoğlu, M . (2016). Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Journal of Life Economics*, 119-125. DOI: 10.15637/jlecon.145.
- Morgan, T.C., (1995). *Psikolojiye Giriş*, (çev. Sibel Karakaş v.d.), Hacettepe Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- Myers, I. & Myers, P. B. (1997). *Kişilik: Farklı tipler farklı yetenekler*, (H. Ovsık, Çeviren). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- OECD, (2005) “*The Definition And Selection Of Key Competencies*”, DeSeCo publications, [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf).
- Oğuzkan, T. (1985). UNESCO Dördüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı izlenimleri. *Eğitim ve Bilim*, 10(57), 4-11.
- Oktuğ, Z. (2007). *Freud’un Kişilik Birimleri (İd-Ego-Süperego) İle Reklam İletisinin İzleyici Üstünde Yarattığı Etkiler Arasındaki Bağlantı: “Magnum, Kalbim Benecol Ve Lösev Reklamları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Öksüz, N. (2007). *Mesleki eğitim kurslarının kadınların istihdam edilebilirliğine katkısı ve İŞKUR'un üstlenebileceği roller*. (Uzmanlık Tezi). Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Öktem, U. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin A Tipi Kişilik Özellikleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmalarına Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Özarslan, M. (2010). *Örgütlerde İş Tatmini Ve Kişilik Tipi İlişkisi: Vali Yardımcılarına Yönelik Kuramsal ve Uygulamalı Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri Avrupa Birliği Resmi Belgelerindeki Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, O., Özdemir, P., Kadak, M., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özer, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek Ve Gelişerek Öğrenme (Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6).
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel Davranış*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset. Ankara.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(116).
- Özkan, S. (2019). Turk Eğitim Tarihi Ders Notu. 05 17, 2019 tarihinde [https://www.academia.edu/23823104/Turk\\_Egitim\\_Tarihi\\_Ders\\_Notu](https://www.academia.edu/23823104/Turk_Egitim_Tarihi_Ders_Notu) adresinden alındı.
- Özkorkmaz, M. (2016). *Türkiye'de Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları*. Sakarya: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik Kavramının Örgütler Açısından Önemi: Bir Literatür Taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2).
- Quenk, N. L. (2000). Essentials of myers–briggs type indicator assessment: Essentials of psychological assessment. New York: Wiley.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LLCS): The Study of Validity and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Pınarcık, Ö. Özözen, Danacı, M., Deniz, M. E. ve Eran, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1966-1983.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*. içinde Antalya, 27-30 Mart 2008.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Sakarya: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Robbins, S. P. ve T. A. Judge. (2012). *Örgütsel Davranış* 14. Basım. Nobel Yayıncılık.
- Sakallı, A. (2018). *A Tipi ve B Tipi Kişilik Özelliğine Sahip Bireylerde İş Doyumu Ve Kazanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler Ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Sapancı, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 60-68.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitimde Dönüştürücü Bir Entelektüel Olarak Öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 263-274.
- Sayın, A. ve Aslan, S. (2005). Duygudurum Bozuklukları İle Huy, Karakter ve Kişilik İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 276-283.

- Schuman, L., Besterfield-Sacre, M., and McGourty, J. (2005). The ABET “Professional Skills” — Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education*, 94(1), 41-55.
- Seber, M. (2015). *Reklam Metinlerindeki Psikolojik Unsurların Freud ve Jung Açısından Analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Selçuk, E., & Aydos, L. (1998). Ankara Polis Akademisi Sporcu Olan Ve Sporcu Olmayan Öğrencilerinin Bazı Kişilik Ve Davranış Özelliklerinin Araştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 28-41.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seven, M. ve Engin, A. (2010). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Silver, H. F., Hanson J. R., Strong R. W., Schwartz P. B. (1998), Teaching styles and strategies (3rd. ed.). Woodbridge: Thoughtful Education Press
- Siegfried, W., (2014), The Formation and Structure of the Human Psyche Id, Ego, and Super-Ego – The Dynamic (Libidinal) and Static Unconsciousness, Sublimation, and the Social Dimension of Identity Formation, *Undergraduate Philosophy Journal*, 2(1), 1-3.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşamboyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı : Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Soysal, A. (2008). Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri Bir Literatür Taraması. *Çimento İşveren Dergisi*, 22(1), 4-19.
- Şahabettinoğlu, Ş. (2015). *Kişilik Tipleri Ve Hastalıklara Yatkınlık*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Key Competences For Lifelong Learning: The Case Of Prospective Teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-55.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, N. H., Güler, M. ve Basım, H. N. (2009). A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel Ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma Ve Stres Belirtileri İle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 243-254.
- Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve Gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 69-75.
- Şimşek, M., Akgemci, T., Çelik, A., (2011), *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, 7. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Tabak, R. (2005). Sağlık Hizmetlerinde Sürekli Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 62, 59-66.
- Tansel, M. (2015). *Beş Faktör Kişilik Yapısı İle Etkili Liderlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Kara Harp Okulu Komutanlığı, Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Tarhan, S., Ekşioğlu, S. ve Çetin Gürbüz, H. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5).
- Tatlısu, B. (2016). *Spor Yapan Ve Yapmayan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, Ö. A., Turan, S. N., Özmen, M., Turhan, A. A., & Kökçü, A. (2012). Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkiler: Ankara'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Yasar University*, 27(7), 4611-4641.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2).

- Tunç, E. ve Aliyev, R. (2015). Lisansüstü Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), 949-963.
- Turan, S. (2017). *İstanbul'da Yaşayan 18-60 Yaş Aralığındaki Kişilerin Myers Briggs Testi İle Belirlenen Kişilik Tipleri ve SCL-90 Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). Psikanaliz Kuramı Ve Özellikleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(7), 275-285.
- Türk Dil Kurumu. (2019). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.5cd929312bdea4.54901901](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.5cd929312bdea4.54901901) adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu. (2019). Güncel Türkçe Sözlük.
- Türk Ulusal Ajansı. (2012). *Youthpass Kılavuzu*. Ankara: Ulusal Ajans.
- Türkel, A. U. (1992). *İşletme Yöneticilerinin Davranışlarına Yön Veren Hakim Kişilik Faktörleri İle Yönetmel Davranış Arasındaki İlişkiler ve Uygulama*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşl. Matbaası.
- UNESCO. (1985). *Yetişkin Eğitimi Terimleri (Çev.Oğuzkan,F.)*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Utku, Ç. (2010). *Alfred Hitchcock Sinemasında Psikanalitik Açından İd, Ego, Süperego "Psycho/ Sapık Örneği"*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vural, H. (2003). Sürekli Eğitim ve Süreksizlikler. Sürekli Eğitim Merkezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. Ege Üniversitesi Yayınları. İzmir.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Yayla, D. (2009). *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldız, M. ve Dilmaç, B. (2012). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerini İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 122-134.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleriyle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. (2018). *Stres Faktörleri İle Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkinin Kişilik Tipine Göre İncelenmesi: Ankara İtfaiyesi Çalışanları Üzerine Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2018). Carl Gustav Jung'un Arketipleri Bağlamında "Persil, Magnum ve Eti Canga" Reklam Filmlerinin Çözümlemeleri. *Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları E-Dergisi*, 1(1), 98-114.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve Bilgi İlişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 173-191.
- Yılmaz, O. (2011). *Mesleki ilgi envanterinin geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi Ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zel, U. (2012). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

## EKLER

### Ek-1: Ölçek İzinleri

Ynt: Ynt: ÖLÇEK İZNİ



**ufuk durna** udurna@hotmail.com  
Size: yemrekeles@yandex.com ^

04.04.18 şu saatte: 17:06

Emre bey, memnuniyetle kullanabilirsiniz, hassasiyetiniz için teşekkürler, iyi çalışmalar.

Prof. Dr. Ufuk Durna  
[udurna@hotmail.com](mailto:udurna@hotmail.com)

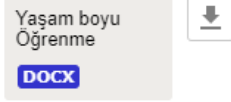


Ölçek



**ÇİĞDEM HÜRSEN** cigdem.hursen@neu.edu.tr  
Size: yemrekeles@yandex.com ^

26.03.18 şu saatte: 15:28



Merhaba,

Ölçeği ekte gönderiyorum.

iyi çalışmalar dilerim

--

Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Başkanı  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı Başkanı

## Ek-2 : Etik Kurul İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/04/2019-E.34633



T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği  
Kurulu

Sayı : -050.01.04-  
Konu : Gülenaz SELÇUK/Etik Kurul  
Başvurunuz-Hk-

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK

İlgi : 01/04/2019 tarihli ve 16395 sayılı yazı.

"Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yunus Emre KELEŞ'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği" konulu başvurunuz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 15.04.2019 tarih ve 2019/03 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, araştırmanın etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Kurulumuzda alınan karar ekte gönderilmektedir.  
Bilgilerinizi rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Muzaffer TEPEKAYA  
Kurul Başkanı

Ek: 10-Nolu Karar (1 sayfa)

Adres:Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi 45140 - Yunusemre/Manisa  
Telefon:(0 236) 2011000 Faks:(0 236) 2372442  
Elektronik Ağ:http://www.cbu.edu.tr

Bilgi İçin:Bülent Tekenli  
Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK  
KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi	: 15.04.2019
Toplantı Sayısı	: 2019/ 03
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 15

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 15.04.2019 tarih ve saat 14:00'da Rektörlük Yönetim Kurulu Toplantı odasında toplanmış, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

**KARAR**

- 10- Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dr.Öğretim Üyesi Gülenaz SELÇUK'un 05.10.2018 tarih ve E.47766 sayıda kayıtlı Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yunus Emre KELEŞ'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Tez Araştırması" konulu başvurusu etik kurulun 26.10.2018 tarihli 2018/06 sayılı toplantısında görüşülmüş ve aynı tarihli toplantıda alınan 2018/14 nolu karar gereği belirtilen eksiklerin giderilmesi amacıyla araştırmacıya iade edilmişti.Bu kez araştırmacı tarafından gerekli düzeltmelerin yapıldığına dair Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dr.Öğretim Üyesi Gülenaz SELÇUK'un 05.04.2019 tarih ve E.16395 sayıda kayıtlı "Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yunus Emre KELEŞ'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği" konulu başvurusunun etik yönden uygunluğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

(e-İmzalıdır)  
Prof.Dr.Muzaffer TEPEKAYA  
Başkan

(e-İmzalıdır)  
Prof.Dr.Tuncer TAŞKIN  
Üye

(e-İmzalıdır)  
Prof.Dr.Halit EV  
Üye

(e-İmzalıdır)  
Prof.Dr.Tulin CANBAY  
Başkan Yrd. Üye

(e-İmzalıdır)  
Prof.Dr.Kenan ERDOĞAN  
Üye  
(Katılmadı)

(e-İmzalıdır)  
Prof.Dr.Ali Rıza GÖKBUNAR  
Üye

(e-İmzalıdır)  
Prof.Dr.Doğan UYSAL  
Üye  
(Katılmadı)

### Ek-3: A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği

Bu bölümde “A Tipi Kişilik” ve “B Tipi Kişilik” özelliklerini içeren sorular bulunmaktadır. Bu anlamda aşağıda verilen sorular sizin kişiliğinizin A Tipi kişilik özelliğini mi yoksa B Tipi kişilik özelliğini mi daha çok taşıdığınızı bulmaya yöneliktir. Size uygun olan durumu; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman ölçülerine göre uygun rakamı yazınız.

#### KİŞİLİK TİPİ ÖLÇEĞİ

İFADELER	1	2	3	4	5
1. Kendi işim bitmeden başkalarının işinin tamamlanmasını beklemekten hoşlanmam.	1	2	3	4	5
2. Sırada beklemekten nefret ederim.	1	2	3	4	5
3. Çevremdekiler, çok kolaylıkla kızdırılabilen bir olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5
4. Mümkün olduğunca başkalarıyla yarışmacı, mücadeleci faaliyetlere katılmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Nasıl yapılacağını tam olarak bilmesem de yapmam gereken işi hemen bitirmeyi isterim.	1	2	3	4	5
6. Tatile gittiğimde bile, genellikle yanıma yapacak bazı işleri alırım.	1	2	3	4	5
7. Bir hata yaptığımda bunun nedeni, genellikle işi tamamen planlamadan önce aceleyle yapmamdır.	1	2	3	4	5
8. İşimi zamanından çok daha geç bitirirsem kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
9. Çevremdekiler bana, yarışmacı faaliyetler içinde olduğumda kötü huylu hale geldiğimi söylerler.	1	2	3	4	5
10. Yaptığım işte yüksek düzeyde baskı altındayken, birdenbire kaybetme endişesi duyarım.	1	2	3	4	5
11. Mümkün olduğunda iki ya da daha fazla işi bir anda bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Saate karşı yarışma eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5
13. Gecikmeye karşı tahammülüm yoktur.	1	2	3	4	5
14. Gerek olmasa da kendimi acele etmeye zorlarım.	1	2	3	4	5
15. Hayatın sürekli mücadeleden ibaret olduğunu düşündürtüm.	1	2	3	4	5
16. Yarışmalar, benim için oyun ve eğlenceden çok rakibi yenmek için önemli bir fırsattır.	1	2	3	4	5
17. Çevremdekiler tarafından oldukça hırslı ve agresif biri olarak tanırım.	1	2	3	4	5
18. Çok hızlı yemek yerim.	1	2	3	4	5
19. Çoğunlukla zamanımın olmadığını hissederim	1	2	3	4	5
20. Ortalama birinden daha fazla enerjiye sahip olduğumu düşündürtüm.	1	2	3	4	5

## Ek-4: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)

III. BÖLÜM					
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLER ÖLÇEĞİ (YBÖYÖ)					
Bu bölümde "Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları"nın belirlenmesi amacıyla değerlendirilmelidir alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: "Hiç", "Az", "Orta", "Çok" ve "Tam" yazan kutucuklardan görüşünüzte en uygun seçeneğe "X" işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.					
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
<b>ÖZ YÖNETİM YETERLİKLERİ</b>					
1. Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme					
2. Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme					
3. Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme					
4. Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme					
5. Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme					
6. Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
7. Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme					
8. Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alabilme					
9. Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilmeye					
10. Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme					
11. Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme					
12. Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme					
13. Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme					
<b>ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETERLİKLERİ</b>					
14. Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme					
15. Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme					
16. Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme					
17. Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme					
18. İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme					
19. Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme					
20. Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme					
21. Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme					
22. Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme					
23. Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme					
24. Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme					
25. Öğrenme sürecinde empati kurabilme					
<b>İNİSYATİF VE GİRİŞİMCİLİK YETERLİKLERİ</b>					
26. Her hangi bir konuda karar verebilme					
27. Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme					
28. Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme					
29. Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme					
30. Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme					
31. Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme					
32. Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme					
33. Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme					
34. Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme					
35. Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme					
<b>BİLGİYİ ELDE ETME YETERLİĞİ</b>					
36. Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme					
37. Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme					
38. Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme					
39. İnternet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma					
40. Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme					
41. Bilgiyi elde etme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme					
<b>DİJİTAL YETERLİKLER</b>					
42. Bilgiyi saklamada bilgisayar kullanabilme					
43. İnterneti kullanabilme					
44. Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme					
45. Çevrimiçi haber gruplarından yararlanabilme					
46. chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme					
47. Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme					
<b>KARAR VEREBİLME YETERLİĞİ</b>					
48. Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirebilme					
49. Mesleki kariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme					
50. Mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme					
51. Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu saptayabilme					

## ÖZGEÇMİŞ

Yunus Emre KELEŞ, 1994 senesinde İstanbul'un Bahçelievler ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Bahçelievler ilçesinde tamamladı. 2012 yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programını kazandı. 2016 yılında mezun olduktan sonra 2017 yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi programında tezli yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Ulusal ve Uluslararası kongre ve projelerde görev almış ve bildiriler sunmuştur.

### **İletişim Bilgileri**

**E-posta:** [yemrekeles@yandex.com](mailto:yemrekeles@yandex.com)

**Telefon:** 0555 214 61 74