



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME
ALIŞKANLIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Duygu TÜRKMENOĞLU

Niğde
Haziran, 2020



T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu TÜRKMENOĞLU

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ

Niğde
Haziran, 2020

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 23/06/2020

Duygu TÜRKMENOĞLU

ÖN SÖZ

Araştırmamın her aşamasında hem akademik yönüyle, hem hayata karşı duruşu ve pozitif bakışı ile örnek aldığım; çalışma sırasında zamanını bana ayırmaktan asla geri durmayan, tez çalışmam esnasında geri bildirimleri ile bana her daim yol gösteren tez danışmanım çok değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma boyunca her zaman görüş ve önerilerinden yararlandığım kıymetli hocam Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ'ye, tezimin son şeklini almasında önemli katkılar sunan saygıdeğer hocam Dr. Öğretim Üyesi Yalçın DİLEKLİ'ye sonsuz teşekkürler.

Çalışmamın uygulama kısmında bana yardımcı olan ve veri toplama sürecine gönüllü olarak katılan öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yabancı kaynakların çevirisinde bana yardımcı olan ağabeyim Kazım TEKEREK'e de teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında başından sonuna kadar bir gün bile beni yalnız bırakmayıp yanımda olan; tez çalışmamın veri toplama sürecinden tezin bitim aşamasına kadar her süreci ile yakından ilgilenen; sıkıldığım, direnç gösterdiğim anlarda umut aşılayıp beni cesaretlendiren; bana her zaman güvenen ve başarabileceğime inanıp bunu hissettiren; tüm bu süreci huzurlu, mutlu bir şekilde tamamlayabilmem için elinden gelenin fazlasını yapan ve her daim anlayış gösteren; azimli, sabırlı ve kararlı olmayı bana öğreten hayat arkadaşım Mustafa TÜRKMENOĞLU'na ve bana her zaman enerji veren, tüm sıkıntılarımı alıp beni motive eden, hayatın her zaman bir anlamı olduğunu varlığı ile hissettiren ve çalışma azmi veren benim gülen yüzüm, canım kızım Zeynep'e ve desteklerini esirgemeyen canım aileme gönülden teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız...

Duygu TÜRKMENOĞLU

Haziran, 2020

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN HAYAT ÇAPINDA ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

TÜRKMENOĞLU, Duygu

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ

Haziran 2020, 99 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada var olan durumu saptamak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Adana iline bağlı Sarıçam ve Pozantı ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan 2308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu okullarda çalışmakta olan öğretmenler arasından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 452 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Aslandağ-Soylu (2013) tarafından geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi, SPSS-23 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin normal dağılım özelliklerini belirlemek için “Kolmogorov-Smirnov Testi” uygulanmıştır. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna, branşa göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Yaşlarına, mesleki deneyimlerine, görev yaptıkları öğretim kademesine, yerleşim yerine, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete, yaşa, medeni

duruma, branşa, mezun olunan fakülteye, mesleki deneyime, öğretim kademelerine, yerleşim yerine, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; öğrenim durumuna göre lisansüstü eğitim alanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat çapında öğrenme, Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, Hayat boyu öğrenme, Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen.



ABSTRACT

THESIS OF MASTERS DEGREE

INVESTIGATION OF TEACHERS' LIFE-WIDE LEARNING HABITS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

TÜRKMENOĞLU, Duygu

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asistant Professor Buket ASLANDAĞ

June 2020, 99 pages

The purpose of this research is to examine teachers' life-wide learning habits in terms of various variables. The survey model was used to determine the current situation in the research. The achievable universe of the research is 2308 teachers working in the official schools in Saricam and Pozanti districts of Adana in 2019-2020 academic year. The sample of the research is; 452 teachers who are determined by appropriate sampling method among the teachers working in these schools. The data of the research were obtained from the "Life-wide Learning Habits Scale" developed by Aslandağ-Soylu (2013). The analysis of the data obtained was evaluated using the SPSS-23 statistical software package.

"Kolmogorov Smirnov Test" was applied to determine the normal distribution characteristics of the data. Independent groups t-test was used to compare teachers' life-wide learning habits by gender, marital status, graduated faculty, educational background, and branch. One-way analysis of variance (ANOVA) was applied to compare their age, professional experience, level of education they work at, place of residence, and socioeconomic level of the school. As a result of the research, it was determined that teachers' life-wide learning habits are at a high level. Teachers' life-wide learning habits did not differ significantly according to gender, age, marital status, branch, graduated faculty, professional experience, teaching levels, location, socioeconomic level of the school; it has been concluded that there is a significant

difference according to the education level in favor of postgraduate students. The results obtained from the research are discussed in the related literature.

Keywords: Life-wide learning, Life-wide learning habits, Lifelong learning, Teacher competencies, Teacher.



İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ONAY SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Bologna Süreci.....	8
2.2. Hayat Boyu Öğrenme	9
2.3. Hayat Çapında Öğrenme.....	12
2.3.1. Hayat Çapında Öğrenmenin Yararları	17
2.3.2. Hayat Çapında Öğrenme Eğitim Programı	19
2.4. Öğretmen Yeterlikleri.....	20
2.5. İlgili Çalışmalar	25
2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Çalışmalar	25

2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Çalışmalar.....	28
---	----

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	34
3.2. Çalışma Grubu	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Verilerin Analizi	39

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	41
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	42
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	45
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	47
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	50
5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	53
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	59
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	63
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	65
4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	67

5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar	70
5.1.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	72
5.1.2. Medeni Durumlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	74
5.1.3. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	76
5.1.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	76
5.1.5. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	77

5.1.6. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	78
5.1.7. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	79
5.1.8. Öğretim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	80
5.1.9. Okulun Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	81
5.1.10. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	82
5.2. Öneriler	82
5.2.1. Hayat Çapında Öğrenmenin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....	82
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	94
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Öğrenme ile Hayat Boyu Öğrenme Arasındaki Fark.....	11
Tablo 2. Hayat Çapında Öğrenme Faaliyetleri.....	15
Tablo 3. Katılımcı Özellikleri	35
Tablo 4. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	38
Tablo 5. Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	41
Tablo 6. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	42
Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	43
Tablo 8. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Medeni Durum Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	45
Tablo 9. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	45
Tablo 10. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Yaş Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	48
Tablo 11. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	48
Tablo 12. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 13. Liderlik Alışkanlıkları Alt Boyutunda Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 14. Yaşa Göre Gruplar Arası Farkın Belirlenmesinde Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Test Sonuçları	50
Tablo 15. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Mezun Olduğu Fakülte Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	51
Tablo 16. Mezun Olduğu Fakülteye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	51
Tablo 17. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Öğrenim Durumu Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	54
Tablo 18. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	54
Tablo 19. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Branş Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	56
Tablo 20. Branşa Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	57
Tablo 21. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Mesleki Deneyim Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	59
Tablo 22. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	60

Tablo 23. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 24. Liderlik Alışkanlıkları Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları ...	61
Tablo 25. Mesleki Deneyime Göre Gruplar Arası Farkın Belirlenmesinde Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Test Sonuçları.....	62
Tablo 26. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Öğretim Kademesi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	63
Tablo 27. Öğretim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	63
Tablo 28. Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 29. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Görev Yeri Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	65
Tablo 30. Görev Yerlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	65
Tablo 31. Görev Yerlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 32. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzey Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	67
Tablo 33. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	67
Tablo 34. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. AB Hayat Boyu Öğrenme Yetkinlikleri	10
Şekil 2. Hayat Boyu ile Hayat Çapında Öğrenme Matrisi (Clark, 2005)	14
Şekil 3. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Kavramları (Jackson, 2011).....	15
Şekil 4. Hayat Çapında Öğrenme Kavram Haritası (EDB, 2019)	17
Şekil 5. Hayat Çapında Öğrenme Stratejisi (EDB, 2019)	20
Şekil 6. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017:8).....	23
Şekil 7. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017:9).....	24
Şekil 8. Örnekleme Deseni	35
Şekil 9. Ölçek Bilgileri	37

KISALTMALAR LİSTESİ

YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
AB	: Avrupa Birliği
EDB	: Hong Kong Eğitim Bürosu
Akt.	: Aktaran
vb.	: ve benzeri

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Araştırma İzni	94
Ek 2. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlığı Ölçeği	95
Ek 3. Ölçek Kullanım İzni.....	98

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Problem Cümlesi”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” alt başlıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ve bunun beraberinde yaşanan toplumdaki hızlı değişimler nedeniyle insanlar yaşadıkları döneme ayak uydurmakta zorluk yaşamaktadırlar. Yaşanılan çağın gerekliklerini yerine getirebilmek, çağa ayak uydurabilmek için kişilerin kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bilgideki süreklilikten dolayı öğrenme ihtiyacımız daha da artmaktadır. Bununla birlikte eğitim alanında da yaşanan çağa ayak uydurması için yenilikler yapılması gerekmektedir. Bu konuda Bologna süreci çalışmaları çok önem kazanmaktadır. Bologna süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir süreçtir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2015). Eğitim kurumlarında bu süreçte farklı çalışmalar olmakla birlikte Bologna sürecindeki çalışmalar yol gösterici niteliğindedir. Bologna sürecinin en önemli kavramlarından birisi de hayat boyu öğrenmedir. Hayat boyu öğrenme basitçe “hayat boyunca alınan bütün öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanabilir (Clark, 2005:48). Yaşanılan çağa ayak uydurmak, yeni gelişmeleri takip edebilmek için hayat boyu öğrenmeye ihtiyacımız daha da artmaktadır. Bilgiyi ezberleyerek öğrenme değil asıl olan bilgiye nasıl ulaşacağımızı onu nasıl kullanabileceğimizi bilmek bunun için de kişinin kendini geliştirmesine, öğrenmeyi öğrenmesine ve hayat boyu-hayat çapında öğrenmeyi benimsemesi gereksinimi gittikçe artmaktadır. Nitekim bu konuda Demirel (2008) de teknolojinin değişmesi ve gelişmesiyle nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaçtan dolayı bu değişime ayak uydurabilmek için öğrenmeyi öğrenmenin gerekli olduğunu bunun için de hayat boyu öğrenmenin önemli olduğunu belirtmiştir.

1980’li yıllarda hayat boyu öğrenme daha çok ekonomik sonuçlarla ilgileniyordu. Kişisel ve sosyal sonuçlar geri plandaydı. Ancak son zamanlarda Avrupa Birliği Komisyonu tarafından tekrar odak noktası haline getirildi. 2000 yılında Lizbon’da yapılan toplantıda bir bildiri belirteci olarak şöyle vurgulanmıştır: “Hayat boyu öğrenme artık sadece eğitim için bakış açısı değildir; eğitim ortamlarının sürekliliğine katılım ve hazırlık için yol gösterici bir prensiptir” (Clark, 2005:49).

Avrupa Birliğine (AB) uyum sürecinde eğitim alanına bir dizi yenilik getiren hayat boyu öğrenme kavramı içerisinde üzerinde henüz çok fazla konuşulmamış fakat bazı ülkelerin eğitim politikası haline getirdiği diğer bir yenilik de hayat çapında öğrenmedir. Hayat çapında öğrenme (life-wide learning) günümüz toplumlarının ihtiyaçlarını karşılamada, sosyal hayattaki değişimlere ayak uydurmada yetersiz kalan, sadece örgün eğitim faaliyetleri uygulayan okulların etkililiğini artırmak için uygulanabilecek etkili bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır (Aslandağ-Soylu, 2013:5). Bu noktada okul sonrasında da bireyleri yeni öğrenmeler için güdüleyerek bireylerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamak okulların, dolayısıyla da öğretmenlerin en önemli görevi olmalıdır (Erdamar-Koç, 2011).

Hayat çapında öğrenme, öğrenenin sınıf dışında farklı ortamlarda öğrenmesini hedef alan öğrenme türüdür. Böyle bir öğrenme türü, öğretmenleri özel eğitimsel amaçlar doğrultusunda uygun öğrenme ortamları yaratmak için hem okullarındaki hem de toplum içindeki öğrenme kaynaklarından ve ortamlarından faydalanmaya yönlendirmektedir. Öğretmen kendini geliştirme konusunda sorumluluk sahibi, istekli, sabırlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Ayrıca mesleki gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006:17). Bundan dolayıdır ki tüm bireylerin olduğu gibi öğretmenler de hayat çapında öğrenmenin bir parçasıdır. Öğretmenler hayat çapında öğrenme sayesinde yeni beceriler edinip mevcut becerilerini geliştirebilir. Bunun sayesinde öğretmenler istenilen zaman ve istenilen yerde öğrenme fırsatı yakalayabilir ve edinmiş olduğu bu becerileri öğrenme ortamında öğrenenlere kolaylıkla aktarabilir.

Yaşanan çağa ayak uydurmak ve gelişmeleri takip edip bunu öğrencilere aktarabilmek öğretmenin en büyük sorumluluklarından birisidir. Bunun için de öğretmen kendini geliştirebilmeli ve gelişimini destekleyecek kurs, seminer, hizmet içi eğitimi yakından takip edip hayat çapında öğrenmenin bir parçası olmalıdır. Bundan dolayıdır ki öğretmenlik, daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Kasap, 2012). Aldığı lisans eğitiminin yetersiz kaldığı zamanlarda öğretmen yeterliklerinden de olan mesleki ve kişisel gelişim yeterliğine sahip olup bunun için kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılmalıdır. Bu tek başına yapacağı bir şey olmayıp kurumların da desteğiyle hayat çapında öğrenme olanağı sunup bunun için öğretmenini desteklemelidir.

Sadece öğretmenin değil öğrenenin de tam donanımlı olması için hayat çapında öğrenme (life-wide learning) okulların etkililiğini arttırmak için uygulanan geleneksel öğrenme türlerine değişik bir şekilde yaklaşan hayat boyu öğrenmenin (lifelong learning) kapsamında olan öğrenme türüdür. Okullarda öğrencilerin öğrenmelerine yardım edecek kayıp fırsatların ve sınıf dışında zamanlarını geçirdikleri yerlerin önemi hayat çapında öğrenme ile gün ışığına çıkmaktadır. Bu araştırma süresince “life-wide learning” kavramı hayat çapında öğrenme olarak kullanılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim sistemine nitelikli öğretmen yetiştirilirse eğitimin niteliği artırılabilir. Bu noktada eğitimin niteliğinin artırılması öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin niteliğinin artırılması öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini hayat boyu devam ettirmeleri ile mümkündür. Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerinin yanı sıra birçok boyutta gelişimlerini desteklediği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bağlamında araştırılması gerekli görülmektedir. Bundan hareketle araştırmanın amacı; “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Hayat çapında öğrenme kavramının ülkemizdeki durumunu öğretmenler açısından ortaya koymak için araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?
2. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşına göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları çalıştıkları öğretim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine (merkez, taşra, köy-kasaba vb.) göre farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknolojinin sürekli gelişme göstermesiyle birlikte eğitim de beraberinde yenilikler getirmiştir. Bu yeniliklere ayak uyduracak nesiller yetiştirmekte eğitime ve öğretmenlere büyük pay düşmektedir. Öğrenciler sürekli gelişen bir yapıda olduğu için çevresindeki gelişmelere ayak uydurabilmesi açısından öğretmenlerinin desteğine ihtiyaçları sürekli artmakta olup artık öğretmen çocuğa bilgi aktaran konumundan çıkıp bilgiye ulaşmada rehberlik eden bir kişi konumuna geçmiştir. Öğrencileri tam donanımlı bireyler haline getirmek ise öğretmenin sorumluluğundadır. Bunun için de öğretmenin de kendisini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Jackson (2011) bireylerin öğrenmelerinin ve gelişmelerinin hayatları boyunca sürdüğü fikrini temsil eden hayat boyu öğrenme kavramına birçok kişinin tanıdık olduğunu, bu öğrenme ve gelişimin çoklu ortamlarda ve farklı durum ve mekânlarda gerçekleştiğini savunan hayat çapında öğrenmenin daha az tanınmakta olduğunu ifade etmiştir. Ülkemizde hayat boyu öğrenme kavramına verilen değer artmaya başlamıştır. Hayat çapında öğrenme ise ülkemizde önemini yakalamaya başlayan yeni bir konudur. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları belirlenirse bu sonuçların bundan sonraki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca yurt içinde ve dışında hayat çapında öğrenme alışkanlıklarıyla ilgili birçok araştırma bulunmaktadır ama öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın alan yazında özgün bir çalışma olacağı ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırmanın literatüre farklı bir bakış açısı getireceği ve alan yazındaki boşluğun doldurulacağı umulmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişmelerini sürekli devam ettirmesi noktasında ileride yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu sayede ülkemizde hayat çapında öğrenmeye verilen önem daha da artabilir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları geliştirilmiş olan ölçekle sınırlanmaktadır.
- Katılımcılar ölçek maddelerine tarafsız ve samimi cevaplar vermiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

- Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adana ili Sarıçam ve Pozantı ilçelerinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, geliştirilmiş olan ölçeğin kapsamı ile sınırlıdır.
- Araştırma değişkenleri (okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey gibi) öğretmen algıları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Hayat Çapında Öğrenme: Öğrenenlerin gerçek öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri, tecrübeye dayalı ve bütüncül gelişimlerini sağlayan, hayatın birçok farklı alanını kapsayan ve bireylerin kendi yeteneklerinin, niteliklerinin, değerlerinin, eğilimlerinin farkına varmalarını sağlayan eş zamanlı ve çoklu öğrenme türüdür (Jackson, 2011).

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

Alışkanlık: Günlük hayatta sık sık ve düzenli olarak tekrar eden davranışlardır.

Yeterlik: Bir işi, mesleği etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017:2).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006:1).



2. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Dünyada yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için kişilerin kendilerini sürekli geliştirmesi, yenilikleri takip edebilmesi, bilgi çağına da hızlı adapte olabilmesi için yerinde ve doğru kararlar verebilme, eleştirel düşünebilme gibi özelliklerin kazandırılmasında eğitim kurumlarının payı oldukça fazladır. Bu kurumlarda çalışan eğitimcilerin de yükseköğretim kurumundan mezun olmadan önce hayat boyu öğrenme sürecinde aktif rol alması gerekmektedir. İlkelerinden birisi olan hayat boyu öğrenmeye teşvik eden Bologna sürecine aşağıda değinilecektir.

2.1. Bologna Süreci

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar “Avrupa Yükseköğretim Alanı” yaratmayı hedefleyen birçok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke ile oluşumu sürdürülen süreçtir. Üyelik için herhangi bir anlaşmaya gerek yoktur. Süreç ülkelerin hür iradeleriyle girdikleri bir oluşumdur. Sürecin hedeflerini kabul edip etmeme hakkı ülkelere aittir (YÖK, 2015).

Bologna süreci yükseköğretim sistemlerinde yapısal değişiklikler gerektiren uygulamalar önermektedir. Bologna sürecinin ilkelerinden olan hayat boyu öğrenme kişilere, uzun bir zamana yayılmış, öğrenme fırsatlarının daha esnek olduğu öğrenme biçimine teşvik etmeyi amaçlayan ilkedir. Ama ne üniversiteler ne de kamu kurumları için hayat boyu öğrenme konusunda teşviklere rastlanmamaktadır (Korkut ve Mızıkacı, 2008).

Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde hayat boyu öğrenmeye dair kısıtlı da olsa faaliyetler bulunmaktadır. Kamu kurumlarına baktığımızda hayat boyu öğrenme faaliyetlerine dair somut, gözle görülür etkinlik bulmak çok zor. Kurumlarda kişilerin kurslara teşvik edilmesi, onlar için kendilerini geliştirmesi adına fırsatlar sunulması hayat boyu öğrenme faaliyetleri açısından önemlidir. Ülkemizde kurumda çalışılan sürenin belirli bir kısmının hayat boyu öğrenme faaliyetleri için ayrılması hem kişiler ve toplum hem de kurum için önemli bir faaliyet olur. Kısıtlı zamanda da

olsa konuşmacıların gelip belirli alanlarda seminerler düzenlemesi hayat boyu eğitim faaliyeti kapsamında baktığımızda ülkemizde yapılan etkinliklerin küçük bir örneğidir.

Üniversiteler, öğrencilerine mezun olup mesleğe atılmadan önce hayat boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme becerilerini kazandırıp daha nitelikli bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Aşağıda hayat çapında öğrenmeyle bağlantılı olduğu düşünülen hayat boyu öğrenme kavramı açıklanmıştır.

2.2. Hayat Boyu Öğrenme

Teknolojik gelişmeler, beraberinde getirdiği yenilik ve değişimlerle birlikte, yaşadığımız bilgi çağı geçmiş dönemlerden oldukça farklıdır (Özden, 2008). Bu sürece ayak uydurabilmesi için insanoğlunun kendini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki Bologna sürecinin en önemli ilkelerinden birisi olan hayat boyu öğrenme kavramı bireylerin hayata uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi, merakını gidermesi, keşfe açık olmasından doğmuştur. Öğrenmenin belli dönemlerde belli zamanlarda yapılması görüşüne zıt olarak bireyin hayat boyu öğrenen, öğrenmesi gereken bir birey olduğu günümüz şartlarında daha da önem kazanmıştır. Demirel (2008) nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın teknolojinin yeni iş kollarıyla birlikte artmasıyla insan gücüne duyulan ihtiyaç artmış olup bu değişimlere ayak uydurabilmek için öğrenmeyi öğrenmenin olması gerektiği bunun için de yaşam boyu öğrenmenin şart olduğunu vurgulamıştır.

Avrupa Birliği Konseyi, 2018 yılında hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler hakkında tavsiye kararı almıştır. Bu bağlamda bireylerin bazı yeterliliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda belirlenen 8 anahtar yetkinlik Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. AB Hayat Boyu Öğrenme Yetkinlikleri
(The Council of the European Union, 2018)

Fischer'a (2000:267) göre hayat boyu öğrenme eğitimden daha fazlasını içeren, bireylerin kendi gelişimleri için ihtiyacı olan örgün eğitim sonrası öğrenme faaliyetlerini içermektedir. Amaç etkinliklere, öğrenme faaliyetlerine aktif katılan bir bireyin bu durumunun süreklilik arz ettiği bireyin hayat boyu devam eden öğrenme süreçleridir. Eğitimin sonunun olmadığı, süreklilik arz ettiği ve sadece gelecek yaşama hazırlık değil de "Eğitim hayattır" vurgusu ile dikkat çeken, 1920'li yıllarda John Dewey ve Basil Yeaxle ile hayat boyu öğrenme kavramını kullanan Lindeman, öğrenme sürecini gençlik çağına özgü kılan durağan eğitim anlayışının yerini zamanla yitirdiğini belirtmiştir (Lindeman, 1969:10).

Clark'a (2005) göre hayat boyu öğrenme için 4 farklı yönelimden bahsedilmektedir: davranışçı, bilişsel, sosyal ve durumsal farklı yönelim ve pedagojilerden bahsetmek hayat boyu öğrenmenin bileşenleri için mümkünken, farklı hayat boyu öğrenme pedagojileri henüz görülmemektedir. Sistem için de süreklilik arz eden hayat boyu öğrenme için hayat boyu öğrenme pedagojilerinin farklılaştığını

öne sürmüşlerdir. Literatürde yer alan en az beş olabilecek pedagojik benzerlikten bahsetmektedirler:

- Eleştiren bir uygulayıcı olarak eğitimci,
- Öğrenmenin fiziksel teşhis uzmanı ve kolaylaştırıcısı olarak eğitimci,
- Yansıtıcı bir uygulayıcı olarak eğitimci,
- Toplum uygulamalarında bir öğrenen olarak eğitimci,
- Üzerinde fikir birliğine varılmış konularda hizmet dağıtıcısı ile organizasyonel kalite ve etkililiğin savunucusu olarak eğitimci.

Geleneksel öğrenme ile hayat boyu öğrenme arasındaki farklar Tablo 1’de belirtilmiştir (World Bank, 2003).

Tablo 1. Geleneksel Öğrenme ile Hayat Boyu Öğrenme Arasındaki Fark

Geleneksel Öğrenme	Hayat Boyu Öğrenme
Eğitimci bilginin kaynağı konumundadır.	Eğitimciler bilgi kaynağında rehber konumundadır.
Bilgi öğretmenden alınır.	Bireyler yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi kendine bireysel olarak çalışır.	Bireyler grup içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenenler yetkinlik kazanana kadar çeşitli ölçme araçlarına tabi tutulur ve sonraki öğrenmelere erişim sınırlandırılır.	Değerlendirme, gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek amacıyla öğrenme stratejilerine rehberlik etmek için kullanılır.
Tüm öğrenenler aynı şekilde öğrenir.	Eğitimciler, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Eğitimciler başlangıçta eğitim alırlar buna hizmet içi eğitim eklenir.	Eğitimciler hayat boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki gelişim birbiriyle bağlantılıdır.
“İyi” öğrenenler belirlenerek eğitimlerine devam etme olanağı verilir.	Yaşamları boyunca bireyler, öğrenme fırsatlarına erişim şansına sahiptir.

Eğitim programları, hayatın her alanında kullanılabilir bir çok becerileri, alanlarında çok boyutlu düşünmeyi öğrenme konusunda yol gösterici olmalıdır. Bu durumda hayat boyu öğrenme sayesinde mümkündür (Özden, 2005). Bu süreçte öğretmenin de öğrenmeyi öğrenme yollarını kullanması, hayat boyu öğrenme sürecinde rehber ve lider olması gerekmektedir (Ayaz, 2016).

2.3. Hayat Çapında Öğrenme

Hayat çapında öğrenme; öğrenenlerin gerçek öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri, tecrübeye dayalı ve bütüncül gelişimlerini sağlayan, hayatın birçok farklı alanını kapsayan ve bireylerin kendi yeteneklerinin, niteliklerinin, değerlerinin, eğilimlerinin farkına varmalarını sağlayan eş zamanlı ve çoklu öğrenme türüdür (Jackson, 2011).

Aslandağ-Soylu (2013) hayat çapında öğrenme fikri, tek yönlü öğrenme fikrine karşı çıkararak kişilerin kendilerini geliştirmek için aynı anda bir dizi tecrübeyi edindiklerini savunur. Bu noktada hayat çapında öğrenme bireylerin istedikleri gibi insan olma ve fırsatların zenginleştirilmesi konusunda onlara yol gösterir ve yardım eder.

Dellas ve Gaier'e (1970) göre hayat çapında öğrenme bir fikri bir durumdan alternatif, daha önce keşfedilmemiş bir duruma taşımak için kişisel yaratıcılığı, hayal gücünü kullanma isteği ve yeteneği olarak tanımlanır (Akt. Jackson, 2011:1). Hayat çapında öğrenme sahip olunan fırsatların değerlendirildiği hayatımızın herhangi bir anında gerçekleşebilen öğrenmedir (Jackson, 2011).

Hayatın her alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek için eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Bireylerin küçük yaşlardan itibaren yetiştirilip örgün eğitim kurumları içerisinde de çağın gerektirdiği niteliklerin verilmesi gerekmektedir. Bireylerin çağa ayak uydurup tam donanımlı yetişebilmesi için öğretmenlere büyük işler düşmektedir. Bu nedendir ki hayat boyu öğrenme kavramı önemi giderek daha çok anlaşılabilir bir kavram olarak görülmektedir. Hayat çapında öğrenme ise çok yeni bir fikir olmasa da ülkemiz

açısından yeni bir kavramdır. Öğrencilerini eğitme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin öğrencilere örnek olabilmeleri için öğrenmeye ve yeniliğe karşı istekli olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda geleceğimiz olan bireylerin yetiştirilmesinde payı yadsınamayacak kadar fazla olan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının da yüksek olması gerekmektedir.

Hayat çapında öğrenme fikri kişilerin kendilerini geliştirmek için aynı anda bir dizi tecrübe edindikleri fikrini savunup tek yönlü öğrenme fikrine karşı çıkan bireylerin istedikleri gibi birisi olma ve fırsatlarını zenginleştirme konusunda onlara yardım edip yol gösteren bir kavramdır (Aslandağ-Soylu, 2013:28). Hayat çapında öğrenme benzer durumdan insanların çok farklı şeyler öğrendiği bu öğrenme şekli önceden belirlenmiş öğretim programından bağımsızdır. Gelişigüzel, kendiliğinden olan, kişilerin deneyimlerini de kapsayan öğrenmedir (Reischmann, 1986:2 akt. Jackson, 2011).

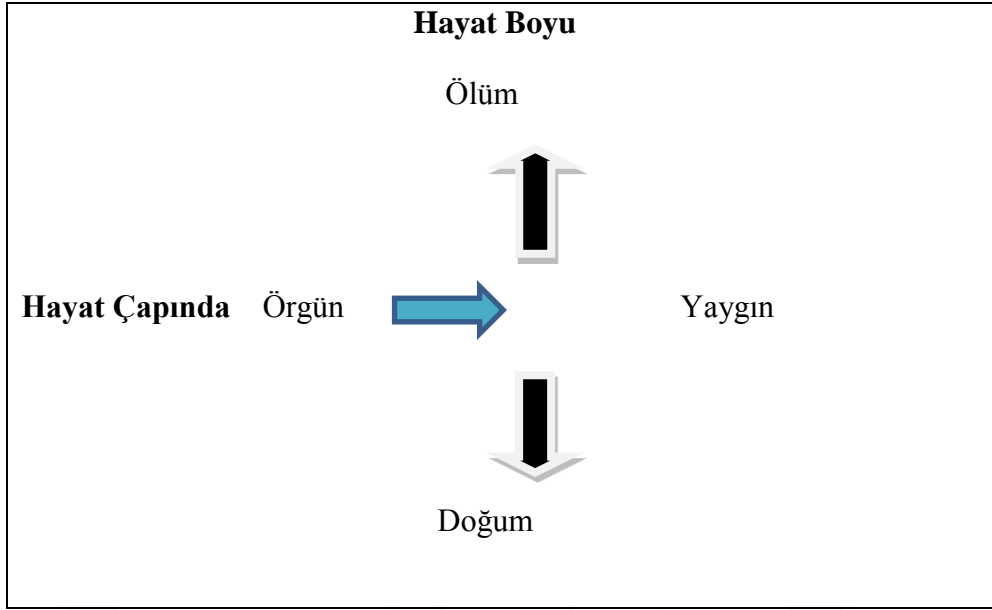
Hayat çapında öğrenme başlıca dört özelliğe sahiptir:

1. Etkinlikten ziyade öğrenme odaklı öğrenmeyi hedefler.
2. Mevcut öğretim programını zenginleştiren, farklı boyutlara taşıyan bir anlayışa sahiptir.
3. Zaman, mekân ve insan arasındaki koordinasyonu sağlar.
4. Sosyal ve toplumsal bağları güçlendirir (Clark, 2005).

Hayat çapında öğrenme bazı ülkelerde eğitim politikası olarak kanunlarda yerini almıştır. Bu ülkelerin başında Hong Kong gelmektedir. Hong Kong okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim faaliyetlerinde hayat çapında öğrenme uygulamaları gerçekleştirmektedir (Aslandağ-Soylu, 2013:30).

Bu kavramın ayrıca iki boyutu olduğuna işaret edilmektedir:

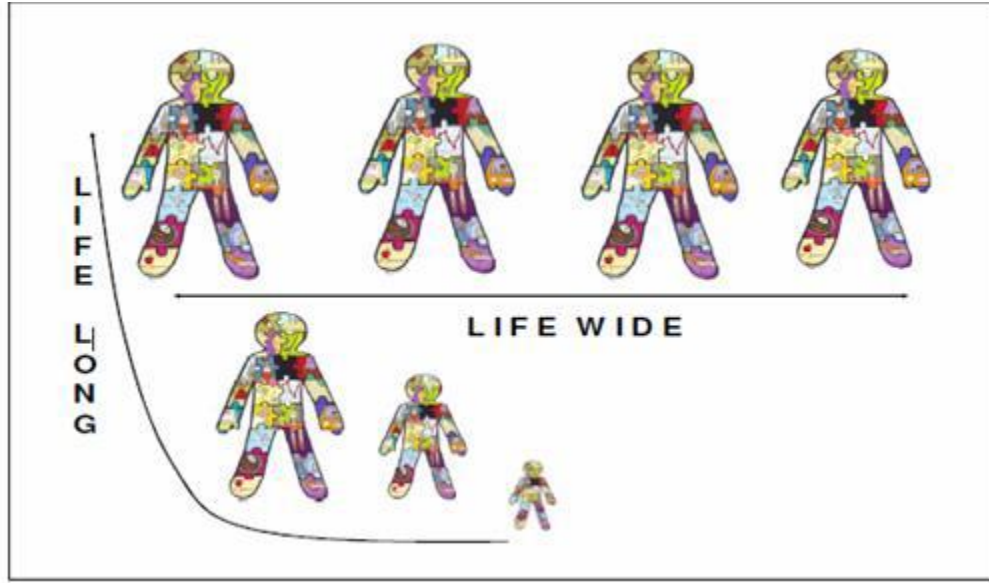
1. Bireylerin hayatta kaldıkları sürece gerçekleşen hayat boyu öğrenme,
2. Örgün, örgün olamayan ve yaygın eğitim olmak üzere hayat çapında öğrenme (Clark, 2005:51).



Şekil 2. Hayat Boyu ile Hayat Çapında Öğrenme Matrisi (Clark, 2005)

Barnett'in (2011:22) de belirttiği gibi hayat boyu öğrenme, 'beşikten mezara' olan ömrümüzün sonuna kadar değişik alanlarda olan öğrenme iken hayat çapında öğrenme benzer zamanda farklı alanlarda olan öğrenmedir. Değişen öğrenme koşulları altında farklı yerlerde karakteristik olarak takip edilen çeşitli öğrenme deneyimlerini içerir.

Hayat boyu öğrenme kavramını birçok kişi bilmekte iken farklı ortam, durum ve mekânlarda öğrenme ve gelişimin gerçekleştiğini savunan hayat çapında öğrenmeyi kişiler yeteri kadar bilmemektedir. Hayat çapında öğrenme hayatın her anında gerçekleşen çok yönlü öğrenme iken hayat boyu öğrenme doğumdan ölüme kadar devam etmektedir (Jackson, 2011). Hayatımızın herhangi bir yerinde aynı anda birçok aktiviteye katılıyoruz ve bunlar kendimizi geliştirmemize yardımcı oluyor.



Şekil 3. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Kavramları (Jackson, 2011)

Hayat çapında öğrenme insanların günlük hayatlarında nerede bulunup hangi faaliyete katılmak istediklerini özgürce seçmesini sağlar. Farklı ortamlara girer farklı problemlerle uğraşır değişik fırsatlar yakalarız ya da kaçıırız. Sürekli başka insanlarla etkileşim halindeyizdir (Jackson, 2011).

Hayat çapında öğrenme faaliyetleri Tablo 2’de şu şekilde ifade edilmektedir (Clark, 2005):

Tablo 2. Hayat Çapında Öğrenme Faaliyetleri

Örgün	Örgün Olmayan	Yaygın
Enstitüler	İş Piyasası	Kulüpler
Üniversiteler	Profesyonel Kuruluşlar	Kütüphaneler
Liseler	İş Başında Eğitim	Müzeler
İlkokullar	İş deneyimi Programları	Sanat Galerileri
Okul Öncesi	Gönüllü Kuruluşlar	Oyun Parkları
3 yaş grupları	Çocuk Bakım Merkezleri	Aileler

Hayat çapında öğrenme çok da yeni bir kavram değildir. John Dewey’in çağdaşlarından Eduard Lindeman, 1921 ve 1926’da yetişkin eğitimi ve toplumsal

gelişim arasındaki bağdan ve 1933’de sosyal eğitimden bahsetmiştir. Lindeman yetişkin eğitiminin 4 temel varsayıma dayandığını iddia etmiştir (Clark, 2005:50):

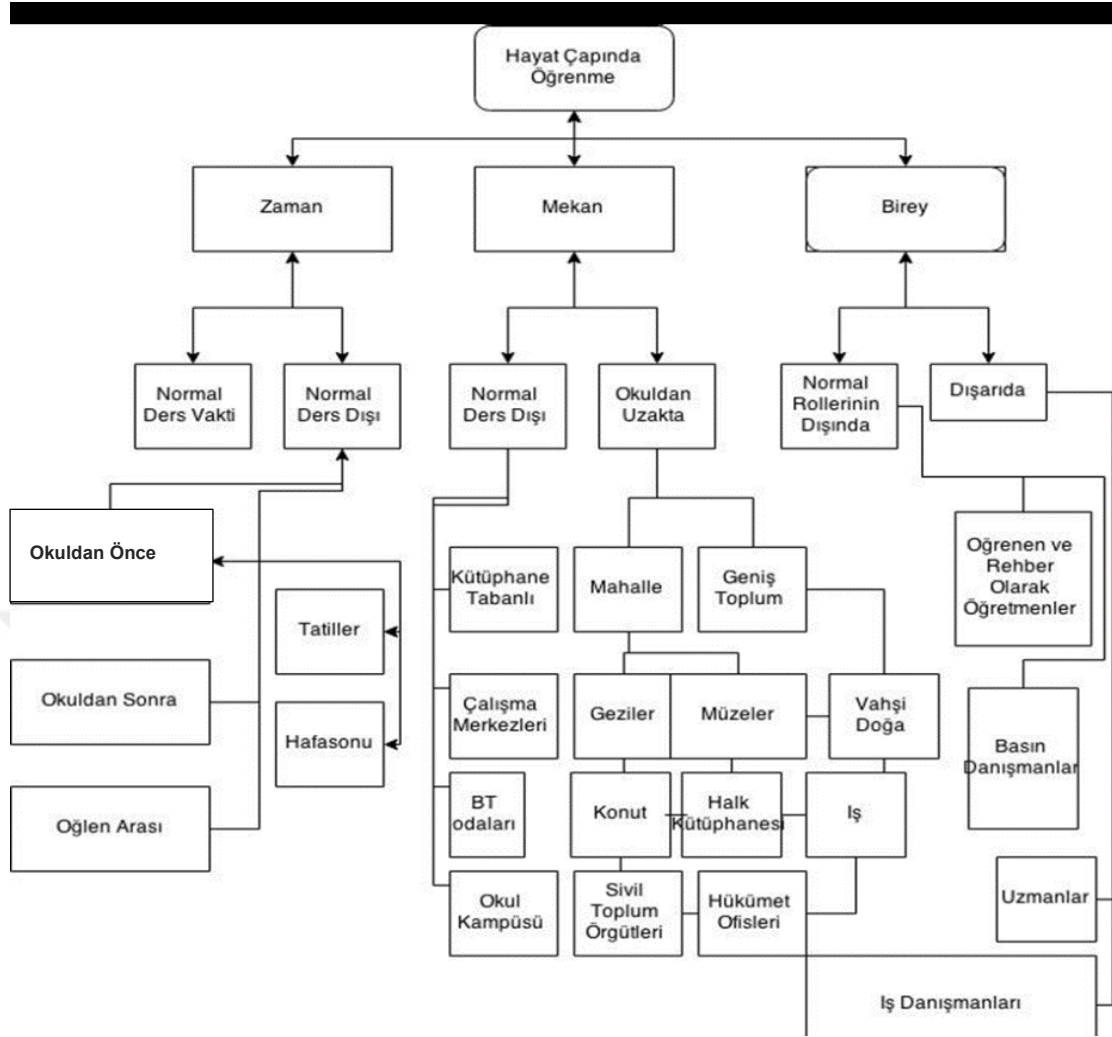
1. Eğitim hayattır: Sadece bilinmeyen bir gelecek için yapılan bir hazırlık değildir.
2. Eğitim hayatla bağdaşık ve mesleki olmayan fikirler içinde dönen bir süreç olarak algılanır.
3. Yetişkin eğitimine yaklaşım durumlar yoluyla olacaktır, konular yoluyla değildir.
4. Öğrenenlerin tecrübeleri yetişkin eğitimindeki en yüksek değer kaynağıdır.

Hayat çapında öğrenme, öğrenenin sınıf dışında farklı ortamlarda öğrenmesini hedef alan öğrenme türüdür. Böyle bir öğrenme türü, öğretmenleri özel eğitimsel amaçlar doğrultusunda uygun öğrenme ortamları yaratmak için hem okullarındaki hem de toplum içindeki öğrenme kaynaklarından ve ortamlarından faydalanmaya itmektedir. Bu tür tecrübeye dayalı öğrenme ortamları öğrencilerin sınıf içinde öğrenilmeleri zor olan öğrenme hedeflerini başarmalarını sağlamaktadır (Aslandağ-Soylu, 2013:33).

Barnett (2011) hayat çapında öğrenme ile ilgili aşağıdaki genellemeleri sıralamıştır:

- Bireyin öğrenme süreci farklı mekânlarda gerçekleşir.
- Öğrenme süreci hem resmi hem de gayri resmi olarak devam etmektedir.
- Farklı alanlarda öğrenmeler gerçekleşmektedir; öğrenmeler birbirinden bağımsızdır.
- Birey öğrenme sürecinde kişisel gelişimini sürdürmekte; her bir öğrenme deneyimine sorumluluk bilinciyle yaklaşmaktadır.

Hayat çapında öğrenme, öğrenmede belirli kısıtlamanın olmadığı daha rahat bir ortamda zaman, mekân ve birey bileşeninde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Hayat çapında öğrenmede sınırlar yoktur. Kişinin istediği yerde istediği şekilde öğrenebileceği bütün öğrenmeleri kapsar. Zaman, mekân ve birey seçenekleri Şekil 4’teki hayat çapında öğrenme kavram haritasında verilmiştir.



Şekil 4. Hayat Çapında Öğrenme Kavram Haritası (EDB, 2019)

2.3.1. Hayat Çapında Öğrenmenin Yararları

Hayat çapında öğrenme, gerçek bağlamlarda ve otantik ortamlarda öğrenci öğrenmesini ifade eder. Bu tür deneyimsel öğrenme, öğrencilerin yalnızca sınıf öğrenimi yoluyla ulaşılması daha zor olan belirli öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlar. Örneğin, günlük yaşamda problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve toplumun ve genel olarak insanlığın gelişmesine yönelik bazı olumlu tutumlar, birçok farklı insanla ve çeşitli ortamlarla ve durumlarla iletişim kurulmasını gerektirir. Hayat çapında öğrenme yoluyla edinilen deneyimsel öğrenme, öğrencilerin tüm insani gelişim amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur ve sürekli değişen toplumumuzda ihtiyaç duyulan hayat çapında öğrenme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (EDB, 2019). Hayat çapında öğrenme kavramı, bireylerin yetenek, tutum, beceri, değer,

yaklaşım gibi özellikler kazanmasına ve böylece bu özelliklerin ilerleyen yaşamlarında olumlu değişimler oluşturmaya yardımcı olur (Ayçiçek, 2016).

Hong Kong Eğitim Bürosu (EDB), Hong Kong'daki öğretmen ve öğrencilerin yorumları ve görüşlerine ve son on yıl içinde Birleşik Krallık ve ABD'den önemli araştırma bulgularına dayanarak hayat çapında öğrenmenin olası yararlarını öğrenci, öğretmen, okul ve toplum düzeyinde belirlemiştir. Ayrıca, bireylerin daha sonraki yaşamları üzerinde daha sürdürülebilir bir etkisi olduğu kanıtlanan, içeriğe dayalı olmayan yararlarına (beceriler, tutumlar, yaklaşımlar, stiller ve değerler) da odaklanılmıştır. Buna göre hayat çapında öğrenme olgusunun öğrenci, öğretmen, okul ve toplum düzeyinde başlıca yararları şu şekilde açıklanmıştır (EDB, 2019):

Öğrenci seviyesinde;

- Öğrenmeye karşı öğrencilerin olumlu tutum kazanmaları,
- En iyi öğrenme metodunu kullanma,
- Öğrenme alışkanlıkları oluşturma,
- Kimlik kazanmalarına yardım etme,
- Kendi öğrenmesinden sorumlu olan öğrenci profili yaratma,
- Özgüven geliştirme,
- Yaşam deneyimleri kazandırma.

Öğretmen seviyesinde,

- Daha iyi öğretmen öğrenci ilişkisi oluşturma,
- Öğrenme kavramına yeni perspektifler kazandırma,
- Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulma.

Okul seviyesinde;

- Daha iyi bir öğrenme kültürü yaratma,
- Okul içinde öğrenme toplulukları oluşturma,
- Kaynakların gerek okul içinde gerek okul dışında daha esnek kullanımının sağlanması.

Toplum seviyesinde;

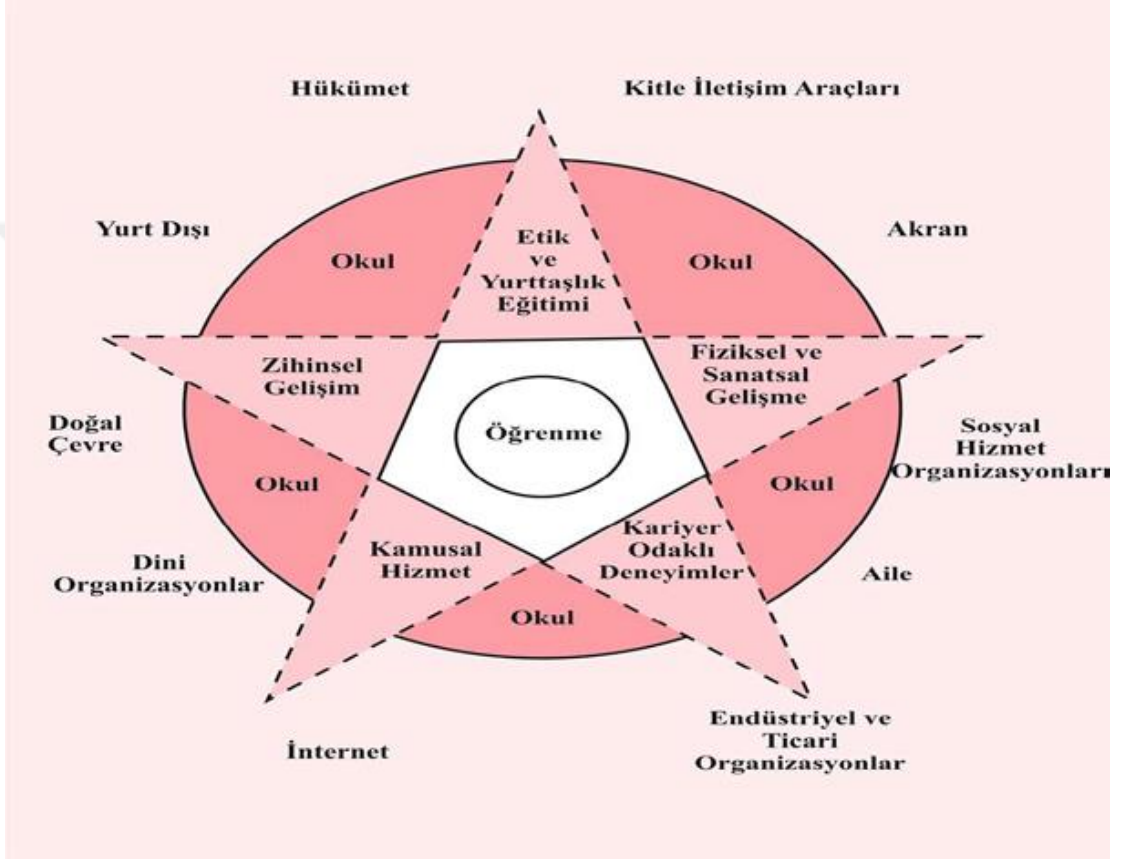
- Sosyal güven ortamı oluşturma,
- Hayat çapında öğrenme kültürü oluşturma,
- Öğrenen bir toplum oluşturma.

2.3.2. Hayat çapında ğrenme Eğitim Programı

Hayat çapında öğrenme, günümüz ve gelecek içerisindeki hedeflenen noktalarda bireylerin kendi kişisel gelişimleri doğrultusunda deneyimlerini ve öğrenmelerini birleştirmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu tür bir eğitimi destekleyecek olan eğitim düzenlemelerinin yaratıcı, yansıtıcı, gelişimsel, bütüncül ve yenilikçi olması beklenmektedir. Böyle bir programda bireylerin alacakları eğitimin seyrini belirleme özgürlüğünün altını çizen Jackson (2011:113) hayat çapında öğrenme ilkelerine dayalı oluşturulabilecek bir eğitim programının temel ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- Öğrenenlere kendi öğrenmelerini seçme özgürlüğü vererek, onları kişisel ve tatmin edici zorluklara maruz bırakarak kendi gelişimlerini kuvvetlendirmek,
- ğrenenleri kişisel ve sosyal gelişimlerine odaklandıkları durumların önemini takdir etmeye teşvik etmek,
- Öğrenenlere tanidik olmadıkları ve kesin olmayan durumlardaki riskler ve zorluklar için macera deneyimleri yaşatmak,
- Kendi değişimlerini takdir etmeleri ve vazgeçmemeleri için öğrenenleri desteklemek,
- Öğrenenlerin kendilerini; bildiklerini ve yapabildiklerini bilen, yapan, oynayan, anlatan, araştıran, oluşturan, bütünleştiren bireyler olarak karmaşık durumlar tecrübe etmelerini, hissetmelerini, takdir etmelerini sağlamak,
- ğrenenleri kendilerinin ve başkalarının değer verdiği noktalarda yaratıcı, girişimci ve becerikli olmaya teşvik etmek,
- Modern, çok kültürlü ve çoğulcu bir dünyada, iletişim ve okuryazarlık becerilerinde uygulamalar yapmaya cesaretlendirmek,
- İşbirliği, ğrenme ve kişisel gelişimi kolaylaştıracak ilişkiler geliştirme konusunda öğrenenleri teşvik etmek,
- ğrenenleri ahlaki normlara uygun davranmaya ve sosyal sorumluluk kazanmaya yönlendirmek,
- ğrenenleri inandıklarının arkasında duran, öz-yönelimli, öz düzenlemeli, farkındalık sahibi ve yansıtıcı olmaya teşvik etmek; böylece kendilerini yaşamlarının tasarımcıları ve geliştiricileri olarak greceklendirir.

Hayat çapında renme, ğrenci öğrenimini sınıfın ötesinde diğerk öğrenme ortamlarına taşımayı amaçlayan bir stratejidir. Belirli eğitim amaçları için uygun öğrenme ortamları (zaman, mekân ve birey bağlamında) oluşturmak için öğretmenlerin okul ve çevresinde mevcut kaynakları ve ortamları iyi kullanmaları hayat çapında öğrenme stratejisini oluşturur. Şekil 5'te hayat çapında öğrenme stratejisi gösterilmiştir (EDB, 2019):



Şekil 5. Hayat çapında ğrenme Stratejisi (EDB, 2019)

2.4. Öğretmen Yeterlikleri

Eğitimde yapılan değişiklik ve yenilikler öğrenme ortamında öğrenen bireylere kolaylıkla verilebildiği takdirde ulaşılmak istenen hedeflerin n açılır. Bunu ğrenme ortamına aktaracak olan kişi de öğretmendir. Öğretmen belirli yeterliklere sahip olabildiği takdirde değişim ve yenilikleri rahatlıkla öğrenme ortamına aktarabilir. Öğretmenlerin gelişmesi için onların yeterliklerine önem verip bu alanda çalışmalar yapmak önemlidir. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel

Kanunu'nda öğretmenliğin bir “ihtisas mesleği” olduğu belirtilmektedir. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 15. maddesinin (a) fıkrası gereği öğretmen nitelik ve yeterliklerinin belirlenmesi görevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir (MEB, 2017). Eğitim sistemine nitelikli öğretmen yetiştirilirse eğitimin niteliği artırılabilir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öngörülere doğrultusunda, öğretmen eğitiminde yükseköğretim düzeyine alınması, daha sonra üniversitelere verilmesi, süresinin tüm öğretmenlik alanları için dört yıla çıkarılması gibi değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

“Eğitime ve Öğretme Yeterlikleri, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, hizmet öncesi öğretim programlarının geliştirilmesi, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin seçimi, denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi amaçlarıyla kullanılmak üzere Bakanlık tarafından 17.02.2002 tarihinde yürürlüğe konarak, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullardan öğretmenlerin hizmet öncesinde belirlenen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri istenmiştir” (Karaçalı, 2004:23).

Öğretmen niteliklerinin artması öğretmen yetiştirmeyle de alakalıdır. Kaliteli öğretmen yetiştirmek için topluma çok fazla iş düşmektedir. Öğretmen yeterlikleri bilgi, tecrübe ve kendini geliştirmeyle kazanılır. Öğretmenler yaşadıkları ortamdan, kültürden etkilenerek mesleki yeterliklerini geliştirmeye ve şekillendirmeye çalışır. Öğretmenlik mesleğinin niteliklerinin yükseltilmesi genel ve özel alan bilgisinin yanında hizmet içi eğitimle de yapılır.

“Tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlere ayak uydurulabilmesi, araştırma yapıp sorgulayabilmesi sorun gibi niteliklerin kazandırılması gereklidir. Bu niteliklerin yerine getirilmesi için büyük sorumluluk eğitime ve eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır” (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar 1998 yılında, YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında yapılmış ve Öğretmen Yeterlikleri; “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler”, “öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler”, “öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma” ve “tamamlayıcı mesleki yeterlikler” olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığında Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar ise 1999 yılında başlamıştır. MEB ve çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” öğretmen yeterliklerini “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri”, “özel alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç başlık altında hazırlamıştır. Öğretmen yeterliklerini belirleme noktasında yapılmış bir sonraki çalışma, 2006 yılında “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında MEB-YÖK işbirliği ve tüm paydaşlar ile gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017). Bu çalışma ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşturulmuştur. Bu yeterlik alanları;

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
2. Öğrenciyi Tanıma
3. Öğrenme ve Öğretme Süreci
4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
6. Program ve İçerik Bilgisi’dir.

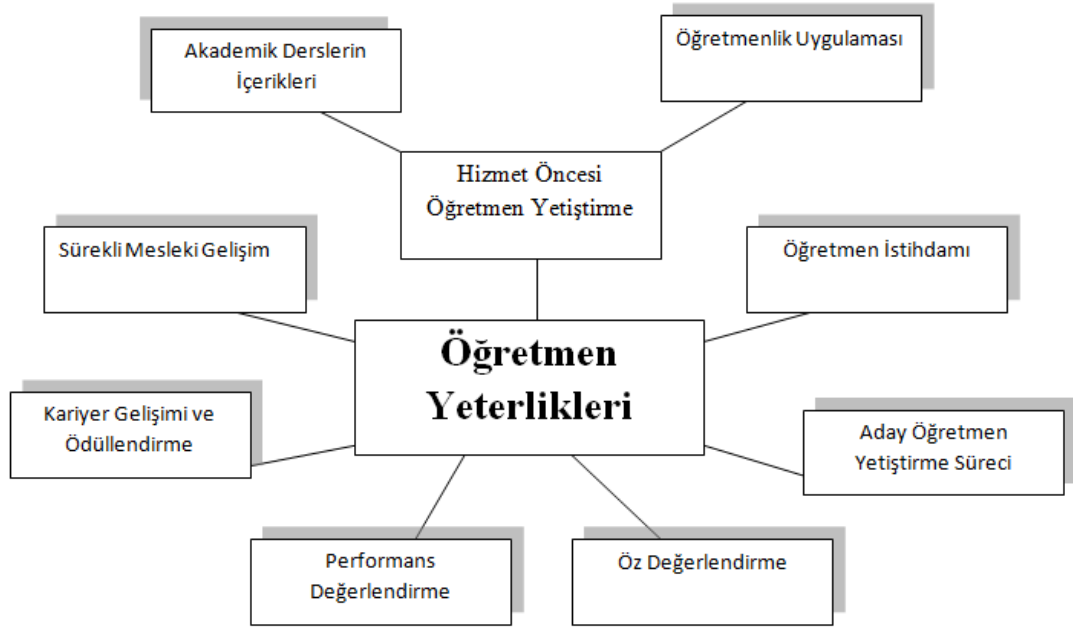
Son olarak, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleşen düzenlemelerin yanı sıra, eğitim alanındaki yeni gelişmeler ve eğitim sistemimizdeki yeniliklere uyum sağlamak amacıyla Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri pek çok paydaşın görüşüne başvurarak 2017 yılında güncellenmiştir. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ve bunlar altında yer alan 11 alt yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017:8). Söz konusu yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan alt yeterlik alanları Şekil 6’da gösterilmiştir.

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 6. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017:8)

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nden ana yeterlik alanları ve bunlar altında yer alan alt yeterlik alanları hayat çapında öğrenme ile ilişkilendirilebilir. “Tutum ve Değerler” yeterlik alanından ‘Kişisel ve Mesleki Yeterliği’ kişisel ve mesleki gelişmelere yönelik çalışmalara katılması hayat çapında öğrenme ile ilişkilidir. Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması sadece aldıkları eğitimle mümkün olmamaktadır. Bu noktada mesleklerini daha etkili bir şekilde yapabilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için hayat çapında öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nin kullanılacağı alanlar Şekil 7’de gösterilmiştir (MEB, 2017:9).



Şekil 7. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017:9)

Öğretmenlerin belli niteliklere sahip olması eğitim fakültelerinin programlarının günümüz şartlarına uyum sağlaması, gelişime ayak uydurması nitelik ve nicelik bakımından yeterli öğretim elemanı ile donanım gereksinimlerinin karşılanması zorunludur. Eğitim fakültelerine girecek adaylarda bu mesleği yapabilecek belli kriterlerin aranması gerekmektedir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Cowan (2011) oluşturduğu öğretmen modelinde Carl Roger'ın öğretim anlayışından yararlanmıştır. Öğrenenlerle iletişim halinde olan öğretmenin iki temel ilkesi vardır: İlki, öğrenen yönelimli öğrenmeyi gerçekleştirecek olan bilgelik, kabul ve anlayış ikincisi ise, bu tür bir öğrenmeyi kolaylaştıran eş öğrencidir.

Hayat çapında öğrenmeye dair beş temel ilkeden bahsetmek olasıdır (Barnett, 2011):

1. Öğrencinin öğrenmesi birtakım mekânlarda gerçekleşir.
2. Öğrencinin resmi eğitim programı, o eğitim programına kaydolarken öğrenci tarafından maruz kalınan öğrenme deneyimlerden oluşturabilir.

3. Üniversitedeyken bir öğrencinin başardığı öğrenmelerin çoğu onaylanmış değildir, hem eğitim programı hem de eğitim programı dışında olan (kampüste veya kampüs dışında) onaylanmamış durumlar vardır.
4. Öğrencinin öğrenmesinin çoğu, ister kampüs içinde veya dışında ve ister resmi bir eğitim programının parçası olsun veya olmasın, kişisel olarak gelişmesidir (sosyal sınıf, etnik yapı, dil, ırk ve sosyal, kültürel ve ekonomik farklılığın diğer şekilleri kapsayan).
5. Eğitim programının dışında olan öğrencinin tecrübesinin çoğu bir hayli iddialı ve yüksek derecelerde sorumluluk (belki diğerleri için) ve hesap verme duygularını içerebilir (Barnett, 2011:26-27).

2.5. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında çalışılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Hayat çapında öğrenmeye dair yurt içinde ve yurt dışında çalışılmış araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle konuyla yakından ilgili olduğu hayat boyu öğrenme konusunda yapılan çalışmalardan faydalanılmıştır. İlk olarak yurt içinde çalışılan ilgili çalışmalar, ikinci olarak da yurt dışında çalışılan ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Çalışmalar

Aslandağ-Soylu (2013) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme (Life-Wide Learning) Alışkanlıkları ve Üniversite Yaşamına Giriş Dersi Üzerine Bir İnceleme” adlı doktora çalışmasında öğretim elemanı ve üniversite öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu alışkanlıkların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Mersin Üniversitesi’nde verilmekte olan ‘Üniversite Yaşamına Giriş’ dersinin öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin hayat çapında öğrenme

alışkanlıkları cinsiyetlerine ve gelir düzeylerine göre farklılıklar göstermemektedir. Aynı şekilde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine, unvanlarına ve gelir düzeylerine göre farklılıklar göstermemektedir.

Ayçiçek (2016) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans araştırmasında eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğu tarama yöntemi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, 2015-2016 akademik yılında ülkenin yedi bölgesini de temsil edecek şekilde seçilen üniversitelerin eğitim fakültelerindeki 276 öğretim elemanları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın verileri “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversitenin onların hayat boyu öğrenme yeterlik algıları ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının sahip olduğu unvanın hayat çapında öğrenme alışkanlıklarından “Boş Zaman Alışkanlıkları” dışında hiçbir alt boyut ve ölçeğin genel toplam puanları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Ancak, “Boş Zaman Alışkanlıkları” alt boyutu üzerinde sahip olunan unvan anlamlı farklılık yaratmıştır. Profesörlerin ve doçentlerin boş zaman alışkanlıkları algısının araştırma görevlilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim ve diğer alanlarda çalışan öğretim elemanlarının hem eğitim bilimleri hem ilköğretim hem de dil eğitimi alanındaki öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde alışkanlığa sahip olduğu bulunmuştur.

Altın (2018) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında tarama modeli kullanarak ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak iline bağlı Ereğli ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 221 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Yaşam

Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeğinden toplanmıştır. Araştırmanın temel sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Ortaöğretim öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete, branşlarına, mesleki kıdemlerine, mezun olunan yükseköğretim kurumuna ve çalıştıkları okul türüne göre farkın olmadığı ama lisansüstü eğitim yapma isteğine, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abbak (2018) sınıf ve branş öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde ve yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca kadın branş öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutlarında erkek branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışkan-Toyoğlu (2016) 479 öğretmenle yaptığı “Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürüne yönelik algı ve görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürüne yönelik algılarında cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; yaş, mesleki deneyim, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Erdener ve Gül (2017) tarafından tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen “İlkokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı 157 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmanın verileri, kişisel formla beraber “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖY)”nden toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde cinsiyet ve fakülte türünün anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Ayra'nın (2015) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Ayrıca cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuş olup yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kazu ve Erten (2016) tarafından tarama modeli kullanılarak 295 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada veriler “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri (YBÖY)” ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin YBÖY ve alt boyutlarında çok düzeyinde yeterlikleri olduğu bulunmuştur.

Ünal ve Akay (2017) 232 öğretmen adayıyla yaptığı “Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden” adlı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum içinde oldukları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayaz (2016) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, mevcut durumu ortaya koymaya çalışan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 1542 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda kendilerini geliştirmek istedikleri ve yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemli olduğu ve sebatın bileşenlerinin öğretmenlerde olduğu bununla birlikte branşlarının ve mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Çalışmalar

Desjardins (2003) “Kanada’da Hayat Çapında Öğrenme Perspektifinden Ekonomik ve Sosyal Çıktıların Belirleyicileri” adlı çalışmada bireyin bilgi ve becerilerinin ekonomik ve sosyal yarar sağladığı düşüncesinin yeni bir kavram olmadığını iddia etmiştir. Ancak değişik öğrenme metotlarının kişinin bilgi ve becerilerin şekillenmesinde ekonomik ve sosyal yarar sağlamada ne derece etkili olduğu ile ilgili pratikte çok az şey bilindiği görüşündedir. Araştırmanın amacı ekonomik ve sosyal yarar sağlamada değişik öğrenme aktivitelerinin -ki hayat çapında öğrenme faaliyetlerini kapsayan aktiviteler de buna dâhildir- ne denli etkili olduğunu açığa çıkarmaktır. Bu araştırma Kanada Okuryazarlık Anketi bilgilerini kullanır.

Bulgular az çok şekillenen bir hipotezi yani örgün eğitim ve sosyal, ekonomik fayda sağlama arasındaki ilişkinin çıkmazlığını destekler niteliktedir. Sonuçlar değişik sebeplerle farklı öğrenme etkinliklerinin yine değişik ve farklı faydalar ortaya çıkardığını göstermiştir. İkinci bir bulgu ister mesleki isterse birey ilgi alanına ilişkin öğrenme aktiviteleri aracılığıyla ulaşılan ekonomik ve sosyal faydanın potansiyel bir değiş tokuş olduğunu göstermesidir. Bu makale değişik tür öğrenme etkinlikleri ve meydana getirdikleri sosyal ve ekonomik faydalar arasındaki çıkmazlığı daha iyi anlatmak için daha çok ve derinlemesine analizlere ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Cresson ve Dean'ın (2000) yaptığı araştırmada Pensilvanya yetişkin eğitim merkezindeki eğitimcilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. 23-77 yaş arasındaki 154 eğitimci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu araştırma için hayat boyu öğrenmenin on iki temel özelliği üzerine temellendirilen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Çalışma sonuçları yetişkin eğitimcilerinin hayat boyu öğrenme kavramını desteklediklerini ve algı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Coşkun, 2009:109).

Barrett ve Garrett'ın (2000) hayat boyu ve hayat çapında öğrenme temelli elektronik portfolyoları kavramsal olarak açıklamaya çalıştıkları “Online Kişisel Öğrenme Ortamları: Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme için Elektronik Portfolyolar” çalışmasında elektronik portfolyo olarak adlandırılan ve dijital veya online kişisel öğrenme ortamlarını oluşturmayı amaçlamışlardır. Sonuçta, bu portfolyo türünün geleceğe kişisel hikâyeler bırakmak açısından önemi vurgulanmıştır. Çalışma ayrıca bireyleri ve kurumları elektronik portfolyolara teşvik etmek açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada son dönemlerde ortaya çıkan bulutlama yöntemi kullanılmıştır.

Aslandağ-Soylu, Yanpar-Yelken ve Külekçi (2016) tarafından öğretim elemanları için geliştirilen Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği ölçek geliştirme çalışmasında 50 akademisyene uygulanıp veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş 6 alt boyut tanımlanmıştır. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak belirlenmiştir. Birinci bölüm cinsiyet, bölüm ve

unvan maddelerini içeren demografik özelliklerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair veri toplamaya yönelik 33 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra ölçek 30 üniversitenin eğitim fakültelerindeki 211 öğretim elemanına online olarak gönderilip uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyetlerine, unvanlarına ve gelir bölümlerine göre farklılık bulunamamıştır.

Akiva ve Petrokubi (2016) yaptığı “Gençlerle Büyüme: Gençlik programlarında gençlik-yetişkin ortaklığına hayat çapında ve hayat boyu bakış açısı” çalışmasında amaç yaklaşık 37000 gencin bulunduğu orta ölçekli bir şehirdeki gençlik programlarında Y-AP’nin gelişimsel bir uygulama olarak nasıl kullanıldığını araştırmaktır. Bunun için Y-AP, 2 çalışma şeklinde planlanmıştır. Çalışma 1’de Y-AP ile ilgili fikirleri içeren programlardan yetişkinlerle röportajlarda stratejilerin nasıl belirleneceği, çalışma 2’de çalışma 1’de ortaya çıkan belirli bir stratejiyi hedefleyip bir erkek ve bir kız kulübü için kritik bir vaka çalışması uygulanmıştır. 6-18 yaş gençlerin bir gelişimsel program içinde programa entegre edilip ilerlemesi görülmek istenmektedir. Çalışma 1 röportaj verilerine bakıldığında yetişkinlerin Y-AP için üç ayrı hedefi olduğunu göstermektedir: Y-AP’nin yürütülmesi için olumlu yetişkin- gençlik ilişkileri kurma, ilk elden öğrenmede gençlik ve gelişimsel ilerlemeyi ele almak, fırsatların giderek artması ve gençlik yaşı sorumlulukları. Çalışma 2’de gençlik fırsatlarına ve desteklerine odaklanan bir vaka çalışmasıyla ilerleme ve ders çalışma program faaliyetlerine oldukça entegre olan Y-AP fırsatlarıdır.

Jackson, Betts ve Willis (2011) “Surrey Hayat Çapında Öğrenme Ödülü: Hayat Çapında Öğrenmeyi Desteklemek için Bir Öğrenme Ortaklığı” adlı yayınlarında 2009 yılında İngiltere’nin Surrey Üniversitesinde öğrencilerin hayat çapında öğrenme girişimlerini arttırmak, desteklemek ve değerlendirmek için yaptıkları bir araştırma ve gelişim sürecinden bahsetmişlerdir. Çalışmalarında bu ödülün kapsamı, öğrenme faaliyetleri ve öğrenme ortaklıklarından ayrıntıyla bahsedilmiştir (Akt. Aslandağ-Soylu, 2013:65).

Aleandri (2015) yaptığı “Daha Uzun Ömür İçin Otobiyografik Yöntemler ve Herkes İçin Hayat Çapında Öğrenme: Orijinal Formata Dayalı Bir Araştırma” adlı çalışmasında 100’den fazla yetişkin ve yaşlıya hayat çapında öğrenmeyle ilgili otobiyografik soru formatı uygulandı. Tamamlanan her birisi vaka analizi olarak kabul edilmiştir. Otobiyografik yazmayı kendilerini yansıtıcı bir kaynak olarak sunulduğundan, otobiyografik yazmanın derin yansımaları sayesinde yeni bilgiler üretmeye de izin vereceğinden bahsedilmiştir.

Friedlander, Arshan, Zhou ve Goldenberg (2019) tarafından “Hayat Çapında veya Yalnızca Okulda Öğrenme: Gelişmekte Olanlara Yönelik Yaklaşım Dünya Öğrenme Krizi” adlı çalışmasında 21 bölge seçkisiz atama yoluyla iki deney bir kontrol grubuna atanmıştır. 1. deney grubu (LWL) hayat çapında öğrenme okuryazarlık artırmanın tüm bileşenlerine katılan grup, 2.deney grubu okulda okuma materyalleri ve öğretmen eğitimi alan grup, 3. ise kontrol grubudur. Yapılan temel etkinlikler okuma bilinci atölyeleri (hayat çapında öğrenme), okuma kulüpleri (hayat çapında öğrenme) ve arkadaşlarla okuma (hayat çapında öğrenme) etkinliklerinden oluşmaktadır. Her iki deney grubuna da okuma materyalleri ve öğretmen eğitimi verildi.1. grup olan LWL grubu ayrıca ev ve toplum okuryazarlığı ekolojilerini zenginleştirme desteği de aldı. Sonuçlara baktığımızda her iki deney grubuna yapılan müdahalelerin sonucunda her iki müdahalenin de öğrenmeyi olumlu etkilediği bulunmuştur. Ayrıca LWL grubuna yapılan müdahalenin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca Ruanda’da Kiryarwanda dilinde standartlaştırılmış bir okuma değerlendirmesi olmadığı için araştırma ekibi 2013 yılında okuma değerlendirme araçlarının oluşturulmasına öncülük etti.

Pamphilon (2005) tarafından Avustralya’da gerçekleştirilen “Yaşlı Bayanlar Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme Deneyimlerini Nasıl Hatırlar: Hayatta En İyisini Yapmak ” adlı çalışmasında yaşlı insanların sürekli eğitimini desteklemek için bu insanlara kendi öğrenme anlayışlarının kazandırılması gerekliliğini savunmuştur. Çalışmada 9 Avustralyalı bayandan hayat boyu (formal eğitim ortamı) ve hayat çapında öğrenme (informal eğitim ortamı) deneyimlerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları hatıraların dilinin ve boyutlarının keşfedilmesinin öğrenmeyi her yönden olumlu etkileyeceğini ortaya koymuştur.

Kılıç, Yokuş, Ayçiçek ve Boran (2015) tarafından gerçekleştirilen “Hayat Çapında Öğrenmenin Eğitim Programlarının Oluşmasındaki Rolü” adlı çalışmada hayat çapında öğrenmenin öğrenenlerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmelerine imkân sağladığı ve eğitim programlarını etkileyerek öğrenenleri değişen ve gelişen şartlar doğrultusunda hazırladığı belirtilmiştir (Akt. Ayçiçek, 2016).

Jackson, Fellows ve Leng (2010) tarafından yapılan “Hemşirelerin, ebelerin ve ameliyathanede müdahale yapanların eğitimine ‘Hayat Çapında’ aracılığıyla değer katmak” adlı Surrey Üniversitesinin hayat çapında eğitim fikrini geliştirmek için yaptığı çalışmada uygulamaya dayalı müfredat, ortak müfredat ve öğrencilerin kendi yaşam şekillerini kendilerinin belirledikleri girişimlerden oluşan algılarını araştırmak için bir anket geliştirilip 40 hemşire, ebe ve ameliyathanede müdahale yapan öğrencilere online olarak uygulandı. Çalışmanın amacı hayat çapında öğrenmenin yükseköğrenim için geçerli bir kavram olduğunu kanıtlayan bir araştırma çalışması olmaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu mesleki eğitim kazanmanın onlar için öncelikli olduğunu belirtmişlerdir.

Chow, Chin ve Tang (2009) çalışmada hayat çapında öğrenmenin formal ve informal öğrenme arasında bir bağ olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın amacı; kampların işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve problem çözme gibi üretici becerilerin üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örnekleme, 9-14 yaş arası 160 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak dört beceriyi ölçen ölçek geliştirilmiş ve uygulanmıştır. T-testi sonuçları programdan sonra işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinde anlamlı kazanımlar olduğunu göstermiştir. Bu tür aktivitelerin üretici becerileri arttırdığı bulunmuştur.

Aslandağ-Soylu ve Yanpar-Yelken (2014) “Yükseköğrenim İçin Yeni ve Dinamik Bir Fenomen: Hayat Çapında Öğrenme” çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören 265 öğretmen adayına hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği geliştirilip uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kişisel gelişim alışkanlıkları puanları daha yüksek bulunmuştur.

Jackson ve Willis'in (2011) yaptığı "Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları" adlı çalışmada öğrencilerin kendi ifadeleriyle üniversitede nasıl öğrenme ve gelişim gösterdikleri incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenci algılamalarını üç boyutta toplayan anketler (formal eğitim programı, eğitim programı bağlantılı ve ekstra faaliyetler) ve öğrenciler tarafından yazılan kullanılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin daha çok kendi kişisel gelişimlerine eğilim gösteren bireyler olduğu bulunmuştur. Eğitim programı bağlantılı faaliyetlerin az olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel farkındalığı arttıracak yapılandırılmış bir sürecin olması gerektiği araştırmanın önerileri arasındadır (Akt. Aslandağ-Soylu, 2013:64).

Hayat çapında öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara baktığımızda çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni ise bunun yeni bir kavram olması olarak ifade edilebilir. Hayat çapında öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların doğrudan eğitimle ilişkilendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Hayat çapında öğrenme ile ilgili çalışmaların daha çok üniversite öğrencileri ve akademisyenler üzerinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Eğitim aktörleri olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenmeleri ile ilgili araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin hayat çapında öğrenmeleriyle ilgili var olan durumu ortaya koymak ve eğitimde uygulamaya dair önerilerde bulunmak amacıyla çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

3. BÖLÜM YÖNTEM

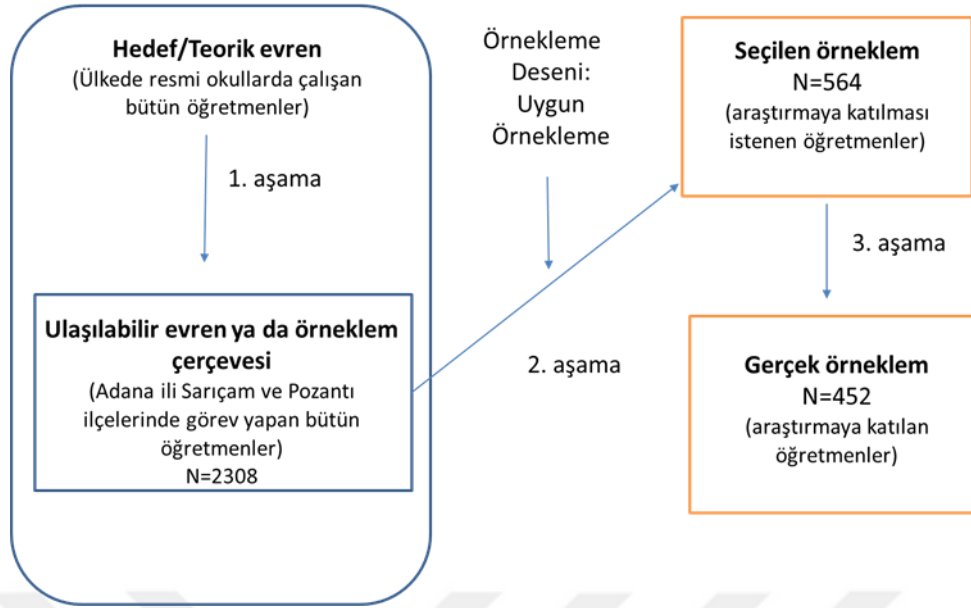
Bu bölümde çalışmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, elde edilen verilerin analiz edilmesi konularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada var olan durumu saptamak amacıyla tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı amaçlar. Bu modelle var olan durum olduğu şekliyle kendi şartları içinde ortaya konulmaya çalışılır. Verileri herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası içerisine girilmez (Karasar, 2014:77). Araştırmada; ilkökul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, çalıştığı öğretim kademesi, mezun olunan fakülte, okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Adana iline bağlı Sarıçam ve Pozantı ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan 2308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; bu okullarda çalışmakta olan öğretmenler arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 452 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacıdan bağımsız olarak belirlendiği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemidir. Uygun örneklemede veriler, evrenden en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır. Uygun örneklemede temel amaç, zaman, para ve işgücü kaybını önlemektir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu yönüyle bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır. Araştırmanın örnekleme deseni Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Örneklem Deseni

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcı Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	257	57
	Erkek	195	43
Medeni Durum	Bekâr	104	23
	Evli	348	77
Branşı	Sınıf öğretmeni	145	32
	Branş öğretmeni	307	68
Öğrenim Durumu	Lisans	381	84
	Lisansüstü	71	16
Yaş	20-30	140	31
	31-40	212	47
	41 ve üstü	100	22
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	373	83
	Diğer Fakülteler	109	17

Tablo 3'ün devamı

Çalıştığı Öğretim Kademesi	İlkokul	221	49
	Ortaokul	125	28
	Lise	106	23
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	87	19
	6-10 yıl	141	31
	11-15 yıl	109	24
	16-20 yıl	45	10
	21 ve üzeri	70	16
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	İl merkezi	182	40
	İlçe merkezi	206	46
	Kasaba, Köy	64	14
Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Durum	Alt Düzey	143	32
	Orta Düzey	284	63
	Üst Düzey	25	5
Toplam		452	100

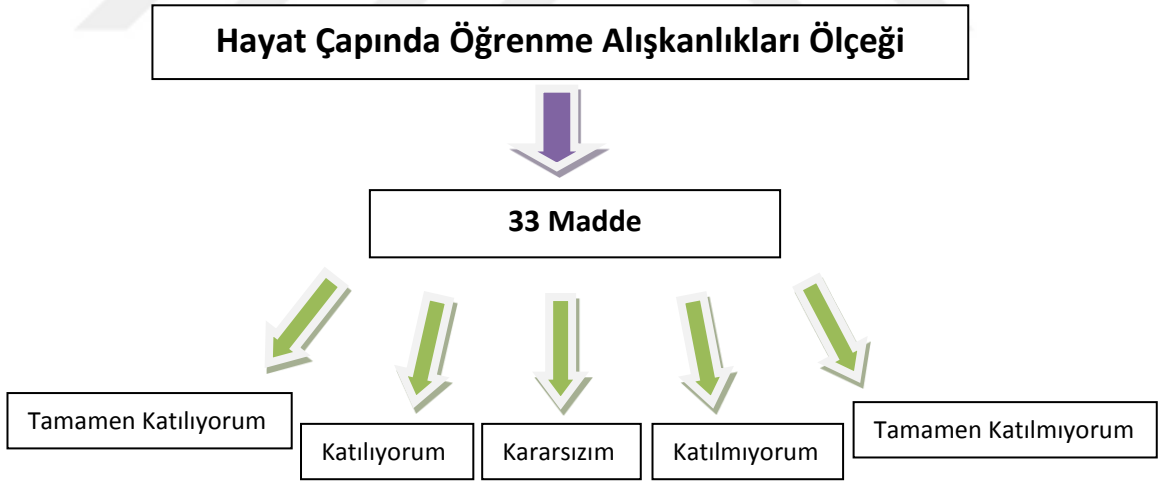
Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin 257'si (%57) kadın, 195'i (%43) de erkektir. Medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin 104'ü (%23) bekâr, 348'i (%77) evlidir. Branşa göre dağılımlara bakıldığında 145'i (%32) sınıf öğretmeni, 307'si (%68) diğer branş öğretmenleridir. Öğrenim durumu dağılımına bakıldığında 381'i (%84) lisans, 71'i (%16) lisansüstü mezundur. Yaş aralığına bakıldığında öğretmenlerin 140'ı (%31) 20-30 yaş aralığında, 212'si (%47) 31-40 yaş aralığında, 100'ü (%22) 41 ve üstü yaş aralığındadır. Mezun olunan fakülteye bakıldığında öğretmenlerin 373'ü (%83) eğitim fakültesi, 109'u (%17) diğer fakültelerden mezundur. Çalıştığı öğretim kademesi dağılımına bakıldığında öğretmenlerin 221'i (%49) ilkokul, 125'i (%28) ortaokul, 106'sı (%23) lisede görev yapmaktadır. Mesleki deneyimleri dağılımına bakıldığında öğretmenlerin 87'si (%19) 1-5 yıl, 141'i (%31) 6-10 yıl, 109'u (%24) 11-15 yıl, 45'i (%10) 16-20 yıl, 70'i (%16) 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir. Okulun bulunduğu yerleşim yerine bakıldığında 182'si (%40) il merkezi, 206'sı (%46) ilçe merkezi, 64'ü (%14) kasaba-köydür. Görev yapılan okulun bulunduğu

sosyoekonomik durumu 143'ü (%32) alt düzey, 284'ü (%63) orta düzey, 25'i (%5) üst düzeydir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Aslandağ-Soylu (2013) tarafından eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden elde edilmiştir (EK-2). Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin ilk kısmında demografik bilgilerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup, “Tamamen katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Tamamen Katılmıyorum (1)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Şekilsel gösterimi Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9. Ölçek Bilgileri



Tablo 4’te “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”ne ait maddeler ile birlikte alt boyutlarıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alfa Değeri
Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları	Mesleki gelişim alışkanlıkları	1,2,3,4,5,6,7,8	0.82
	Liderlik alışkanlıkları	9,10,11,12,13	0.75
	Bakım temelli alışkanlıklar	14,15,16,17,18,19	0.68
	Kültürel etkileşim alışkanlıkları	20,21,22,23	0.73
	Boş zaman alışkanlıkları	24,25,26	0.59
	Problem çözme alışkanlıkları	27,28,29,30,31,32,33	0.89
	Tüm Ölçek	1-33	0.88

Tablo 4’te görüldüğü gibi, 1-8’e kadar olan maddeler mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunu oluşturup bu alt boyutun güvenirlik katsayısı 0.82’dir. Diğer alt boyut olan liderlik alışkanlıklarını 9-13 arasındaki maddeler oluştururken güvenirlik katsayısı 0.75’dir. Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunu 14-19 arasındaki maddeler oluşturmaktadır ve bu alt boyutun güvenirlik katsayısı 0.68; kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunu 20-23 arasındaki maddeler oluşturmaktadır ve güvenirlik katsayısı 0.73’tür. 24-26 maddeler arasında boş zaman alışkanlıkları alt boyutu oluştururken güvenirlik katsayısı 0.59; son olarak da problem çözme alışkanlıklarını 27-33 maddeler oluştururken güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. 0.70 üstü güvenirlik katsayısı değerleri ölçekler için yüksek güvenirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Bu değerlere göre güvenilir olduğu tespit edilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nin araştırmada veri toplama aracı olarak kullanımı için araştırmacıdan izin alınmıştır (EK-3).

Yapılan bu çalışmada ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı 0.92, mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutu 0.89, liderlik alışkanlıkları alt boyutu 0.86, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutu 0.74, kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutu 0.77, boş zaman alışkanlıkları alt boyutu 0.56, problem çözme alışkanlıkları alt boyutu 0.90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Adana iline bağlı Pozantı ve Sarıçam ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ölçme aracının uygulanabilmesi için gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur. Uygulama için gerekli olan Araştırma İzni (EK-1) alındıktan sonra araştırmanın örneklemini oluşturan okullara gidilerek okul yöneticileri veya rehber öğretmenleriyle araştırmaya yönelik ölçeğin uygulanması konusunda izlenecek yöntem görüşülmüştür. Buna göre ölçme aracını öğretmenlerin gönüllülük esasına göre doldurulması için öğretmenler odasına uygulanması için bırakılmıştır. Daha sonra doldurulan ölçekler toplanmıştır. Ölçek uygulama sürecinde toplam 564 ölçek öğretmenlere dağıtılmış, bu ölçeklerden 465 tanesi toplanmış ve yapılan incelemelerde 452 adedi analizlere dâhil edilme ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Analiz kriterlerini karşılamayan 13 ölçekte eksik ya da yanlış kodlamalar tespit edildiğinden dolayı bu ölçekler analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizleri, SPSS-23 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’nden elde edilen verilerinin çözümlenmesinde şu teknikler kullanılmıştır:

1. Ölçeğin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgilere yönelik verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinin boyutları sırasıyla problem

çözme (7 madde), mesleki gelişim (8 madde), kültürel etkileşim (4 madde), liderlik (5 madde), bakım temelli (6 madde) ve boş zaman (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 33 madde bulunmaktadır. Ölçeğin ilk boyutundan alınabilecek en düşük puan (7x1) 7 ve en yüksek puan (7x5) 35 puandır. İkinci boyutundan alınabilecek en düşük puan (8x1) 8 ve en yüksek puan (8x5) 40 puandır. Üçüncü boyutundan alınabilecek en düşük puan (4x1) 4 ve en yüksek puan (4x5) 20 puandır. Dördüncü boyutundan alınabilecek en düşük puan (5x1) 5 ve en yüksek puan (5x5) 25 puandır. Beşinci boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6 ve en yüksek puan (6x5) 30 puandır. Sonuncu boyutundan alınabilecek en düşük puan (3x1) 3 ve en yüksek puan (3x5) 15 puandır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (33x1) 33, ortanca puanı (33x3) 99 ve maksimum puan (33x5) 165 olarak belirlenmiştir.

2. Normal dağılım özelliklerini belirlemek için “Kolmogorov-Smirnov Testi” uygulanmıştır.
3. Ölçeğin ikinci kısmını oluşturan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ile alt boyutları kısmında cinsiyet, medeni durum, mezun olduğu fakülte, öğrenim durumu, branşa göre farklılık olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ile alt boyutları kısmında yaş, mesleki deneyim, öğretim kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyine göre farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla, öncelikle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmış, daha sonra da hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin mesleki gelişim alışkanlıkları, liderlik alışkanlıkları, bakım temelli alışkanlıklar, kültürel etkileşim alışkanlıkları, boş zaman alışkanlıkları ve problem çözme alışkanlıkları açısından incelenmiştir. Tablo 5’te öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ilişkin minimum ve maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss
Ölçeğin Tamamı	452	40.92	165	133.65	14.85
Problem Çözme Alışkanlıkları	452	7.00	35.00	30.03	4.06
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	452	8.00	40.00	36.56	3.68
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	452	4.00	20.00	14.20	3.44
Liderlik Alışkanlıkları	452	5.00	25.00	19.70	3.55
Bakım Temelli Alışkanlıklar	452	7.98	30.00	25.62	3.24
Boş Zaman Alışkanlıkları	452	3.00	15.00	7.59	2.67

Genel olarak hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde en düşük alınan puanın (40.92) en yüksek alınan puanın ise (165) olduğu, ölçek ortalamasının ($X=133.65$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Problem Çözme Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (7), en yüksek puanın ise (35) olduğu, boyutun ortalamasının ($X=30.03$) olduğu belirtilmiştir. İkinci alt boyut olan “Mesleki Gelişim Alışkanlıkları” boyutunda alınan

en düşük puanın (18), alınan en yüksek puanın ise (40) olduğu, boyutun ortalamasının ($X = 36.56$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (4), en yüksek puanın ise (20) olduğu, boyutun ortalamasının ($X = 14.20$) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Liderlik Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (5), en yüksek puanın ise (25) olduğu, boyutun ($X = 19.70$) olduğu ve beşinci alt boyutu olan “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” boyutunda alınan en düşük puanın (7.98), en yüksek puanın ise (30) olduğu, boyutun ortalamasının ($X = 25.62$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin son boyutu olan “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (3) en yüksek alınan puanın ise (15) olduğu, boyutun ortalamasının ($X = 7.59$) olduğu belirtilmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 6, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 6. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	p	p	
		Kadın	Erkek
Ölçek	.037	.200	.075

Tablo 6’da görüldüğü gibi Levene testinde grupların homojen dağılmadığını ancak Kolmogorov-Smirnov testinde $p > .05$ değerinde verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme

alışkanlıklarının cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara yönelik toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ölçeğin Tamamı	Kadın	257	134.31	13.53	450	.741	.459
	Erkek	195	132.99	16.83			
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Kadın	257	36.88	3.20	450	1.842	.066
	Erkek	195	36.24	4.24			
Liderlik Alışkanlıkları	Kadın	257	19.30	3.55	450	-2.708	.007*
	Erkek	195	20.25	3.50			
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Kadın	257	25.92	3.00	450	2.338	.020*
	Erkek	195	25.20	3.54			
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Kadın	257	14.44	3.24	450	1.720	.086
	Erkek	195	13.88	3.64			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Kadın	257	7.44	2.64	450	-1.477	.140
	Erkek	195	7.83	2.73			
Problem Çözme Alışkanlıkları	Kadın	257	30.24	3.85	450	1.169	.243
	Erkek	257	29.75	4.27			

*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda cinsiyete göre,

- Ölçeğin tamamında kadın ve erkek öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.741$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($X=30.24$, $Ss=3.85$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($X=29.75$, $Ss=4.27$) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .243’dür. Problem çözme

alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=1.169$, $p>.05$) bulunmuştur.

- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($X=36.88$, $Ss=3.20$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($X=36.24$, $Ss=4.24$) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.066$ 'dır. Mesleki gelişim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=1.842$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($X=14.44$, $Ss=3.24$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($X=13.88$, $Ss=3.64$) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.086$ 'dır. Kültürel etkileşim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=1.720$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($X=19.30$, $Ss=3.55$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($X=20.25$, $Ss=3.50$) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.007$ 'dir. Liderlik alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=-2.708$, $p<.05$) bu farklılığın da erkekler lehine olduğu bulunmuştur.
- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($X=25.92$, $Ss=3.00$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($X=25.20$, $Ss=3.54$) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri $.020$ 'dir. Bakım temelli alışkanlık puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=2.338$, $p<.05$) bu farklılığın da kadınlar lehine olduğu bulunmuştur.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($X=7.44$, $Ss=2.64$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($X=7.83$, $Ss=2.73$) görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.140$ 'dir. Boş zaman alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-1.477$, $p>.05$) bulunmuştur.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının medeni durumuna göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 8, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 8. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Medeni Durum Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	p	Bekâr	Evli
Ölçek	.576	.200	.053

Tablo 8’de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının medeni duruma göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının medeni durumuna göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ölçeğin Tamamı	Bekâr	104	133.98	15.18	450	.193	.847
	Evli	348	133.65	14.85			

Tablo 9'un devamı

Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Bekâr	104	36.48	3.36	450	-.227	.820
	Evli	348	36.64	3.76			
Liderlik Alışkanlıkları	Bekâr	104	19.20	3.80	450	-1.653	.099
	Evli	348	19.85	3.50			
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Bekâr	104	24.84	3.60	450	-2.675	.008*
	Evli	348	25.86	3.12			
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Bekâr	104	15.04	3.28	450	2.942	.003*
	Evli	348	13.96	3.44			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Bekâr	104	8.13	2.88	450	2.321	.021*
	Evli	348	7.44	2.61			
Problem Çözme Alışkanlıkları	Bekâr	104	30.17	3.64	450	.510	.610
	Evli	348	29.96	4.13			

*p< .05

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda medeni duruma göre,

- Ölçeğin tamamında bekâr öğretmenler ve evli öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.193$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puanları ($X=30.17$, $Ss=3.64$) ile evli öğretmenlerin puanları ($X=29.96$, $Ss=4.13$) görülmektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .610'dur. Problem çözme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.510$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puanları ($X=36.48$, $Ss=3.36$) ile evli öğretmenlerin puanları ($X=36.64$, $Ss=3.76$) görülmektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .820'dir Mesleki gelişim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.227$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puanları ($X=15.04$, $Ss=3.28$) ile evli öğretmenlerin puanları ($X=13.96$, $Ss=3.44$)

görülmektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .003'dir. Kültürel etkileşim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=2.942$, $p<.05$) bu farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puanları ($X=19.20$, $Ss=3.80$) ile evli öğretmenlerin puanları ($X=19.85$, $Ss=3.50$) görülmektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .099'dur. Liderlik alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-1.653$, $p<.05$) bulunmuştur.
- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puanları ($X=24.84$, $Ss=3.60$) ile evli öğretmenlerin puanları ($X=25.86$, $Ss=3.12$) görülmektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .008'dir. Bakım temelli alışkanlık puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=-2.675$, $p<.05$) bu farklılığın da evli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puanları ($X=8.13$, $Ss=2.88$) ile evli öğretmenlerin puanları ($X=7.44$, $Ss=2.61$) görülmektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .021'dir. Boş zaman alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=2.321$, $p<.05$) bu farklılığın da bekâr öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yaşlarına göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 10, ölçüğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğundan

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 10. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Yaş Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov		
	p	p		
		20-30 yaş	31-40 yaş	41 ve üstü yaş
Ölçek	.509	.018	.021	.200

Tablo 10’da görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p>.05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yaşlarına göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının yaşlarına göre sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	Yaş düzeyleri	N	\bar{x}	Ss
Ölçeğin Tamamı	20-30 yaş	140	133.65	13.86
	31-40 yaş	212	133.98	15.84
	41 ve üstü	100	133.65	14.19
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	20-30 yaş	140	36.80	3.28
	31-40 yaş	212	36.32	4.08
	41 ve üstü	100	36.72	3.44
Liderlik Alışkanlıkları	20-30 yaş	140	19.15	3.60
	31-40 yaş	212	19.70	3.65
	41 ve üstü	100	20.45	3.20
Bakım Temelli Alışkanlıklar	20-30 yaş	140	25.38	3.30
	31-40 yaş	212	25.74	3.48
	41 ve üstü	100	25.68	2.64
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	20-30 yaş	140	14.44	3.40
	31-40 yaş	212	14.16	3.56
	41 ve üstü	100	14.00	3.12
Boş Zaman Alışkanlıkları	20-30 yaş	140	7.65	2.73
	31-40 yaş	212	7.83	2.67
	41 ve üstü	100	7.08	2.61
Problem Çözme Alışkanlıkları	20-30 yaş	140	30.17	3.85
	31-40 yaş	212	30.10	4.20
	41 ve üstü	100	29.68	3.92

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar yaşları açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.009	2	.004	.021	.979
Gruplar içi	92.416	449	.206		
Toplam	92.425	451			

Tablo 12’ye bakıldığında öğretmenlerin yaşları ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.979$, $p>.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

Ölçeğin tamamına yönelik olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile yaşları arasında anlamlı farklılık yok iken ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile yaşlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Liderlik Alışkanlıkları Alt Boyutunda Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4.173	2	2.087	4.162	.016*
Gruplar içi	225.085	449	.501		
Toplam	229.258	451			

* $p<.05$

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları ile ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutuna ilişkin puanları ($p=.016$, $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni ve Scheffe testi kullanılmıştır. Bu testler varyansların eşit olduğu ancak örneklemelerin eşit olmadığına kullanılan testlerdir. Öğretmenlerin yaşlarına göre gruplar arası farkın belirlenmesinde post hoc çoklu karşılaştırma test sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Yaşa Göre Gruplar Arası Farkın Belirlenmesinde Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Test Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	Ortalama Farkı(i-j)	Sh	p
Scheffe	20-30 yaş	31-40 yaş	-.11482	.07711	.411
		41 ve üstü	-.26743	.09270	.012*
	31-40 yaş	20-30 yaş	.11482	.07711	.229
		41 ve üstü	-.15260	.08589	.411
	41 ve üstü	20-30 yaş	.26743	.09270	.012*
		31-40 yaş	.15260	.08589	.229
Bonferroni	20-30 yaş	31-40 yaş	-.11482	.07711	.331
		41 ve üstü	-.26743	.09270	.016*
	31-40 yaş	20-30 yaş	.11482	.07711	.331
		41 ve üstü	-.15260	.08589	.207
	41 ve üstü	20-30 yaş	.26743	.09270	.016*
		31-40 yaş	.15260	.08589	.207

* $p<.05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi gruplar arası fark, 20-30 yaş ile 41 ve üstü yaş arasında olup farkın 41 ve üstü yaş grupları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mezun olduğu fakülteye göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının mezun olduğu fakülteye göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 15, ölçeğe dair

verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 15. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Mezun Olduğu Fakülte Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	p	Eğitim Fakültesi	Diğer Fakülteler
Ölçek	.124	.018	.200

Tablo 15'te görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının mezun olduğu fakülteye göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının mezun olduğu fakülteye göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Mezun Olduğu Fakülteye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ölçeğin Tamamı	Eğitim	373	133.32	15.84	450	-.844	.399
	Diğer	79	134.97	14.52			
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Eğitim	373	36.48	4.08	450	-.806	.421
	Diğer	79	36.88	3.52			
Liderlik Alışkanlıkları	Eğitim	373	19.60	3.55	450	-.836	.404
	Diğer	79	20.00	3.55			
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Eğitim	373	25.50	3.24	450	-1.562	.119
	Diğer	79	26.10	3.24			
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Eğitim	373	14.16	3.28	450	-.697	.486
	Diğer	79	14.44	3.48			

Tablo 16'nın devamı

Boş Zaman Alışkanlıkları	Eğitim	373	7.71	2.67	450	1.691	.091
	Diğer	79	7.14	2.67			
Problem Çözme Alışkanlıkları	Eğitim	373	29.89	4.20	450	-.921	.358
	Diğer	79	30.38	3.99			

Tablo 16 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda mezun olunan fakülteye göre,

- Ölçeğin tamamında eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.844$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları ($X=29.89$, $Ss=4.20$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları ($X=30.38$, $Ss= 3.99$) görülmektedir. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .358'dir. Problem çözme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.921$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları ($X=133.32$, $Ss=15.84$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları ($X=134.97$, $Ss=14.52$) görülmektedir. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .421'dir Mesleki gelişim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.806$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları ($X=14.16$, $Ss=3.28$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları ($X= 14.44$, $Ss= 3.48$) görülmektedir. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .486'dır. Kültürel etkileşim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.697$, $p>.05$) bulunmuştur.

- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları ($X=19.60$, $Ss=3.55$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları ($X=20.00$, $Ss=3.55$) görülmektedir. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .404'tür. Liderlik alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.836$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları ($X=25.50$, $Ss= 3.24$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları ($X=26.10$, $Ss=3.24$) görülmektedir. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .119'dur. Bakım temelli alışkanlık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-1.562$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları ($X=7.71$, $Ss=2.67$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları ($X=7.14$, $Ss=2.67$) görülmektedir. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .091'dir. Boş zaman alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=1.691$, $p>.05$) bulunmuştur.

5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının öğrenim durumuna göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 17, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 17. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Öğrenim Durumu Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi		Kolmogorov-Smirnov	
	p		p	
			Lisans	Lisansüstü
Ölçek	.257		.008	.070

Tablo 17’de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının öğrenim durumuna göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının öğrenim durumuna göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ölçeğin Tamamı	Lisans	381	132.99	14.85	450	-2.627	.009*
	Lisansüstü	71	137.94	15.18			
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Lisans	381	36.48	3.76	450	-1.285	.199
	Lisansüstü	71	37.12	3.04			
Liderlik Alışkanlıkları	Lisans	381	19.55	3.55	450	-1.991	.047*
	Lisansüstü	71	20.50	3.65			
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Lisans	381	25.56	3.18	450	-.363	.717
	Lisansüstü	71	25.74	3.54			
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Lisans	381	13.92	3.36	450	-4.148	.000*
	Lisansüstü	71	15.72	3.44			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Lisans	381	7.53	2.64	450	-1.316	.189
	Lisansüstü	71	7.98	2.91			
Problem Çözme Alışkanlıkları	Lisans	381	29.82	4.13	450	-2.094	.037*
	Lisansüstü	71	30.94	3.57			

* $p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda öğrenim durumuna göre,

- Ölçeğin tamamında lisans mezunu öğretmenler ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=-2.627$, $p<.05$) bu farklılığın da lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.
- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler öğretmenlerin puanları ($X=29.82$, $Ss=4.13$) ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puanları ($X=30.94$, $Ss=3.57$) görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.037$ 'dir. Problem çözme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=-2.094$, $p<.05$) bu farklılığın da lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.
- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler öğretmenlerin puanları ($X=36.48$, $Ss=3.76$) ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puanları ($X=37.12$, $Ss=3.04$) görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.199$ 'dur Mesleki gelişim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-1.285$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler öğretmenlerin puanları ($X=13.92$, $Ss=3.36$) ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puanları ($X=15.72$, $Ss=3.44$) görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.000$ 'dir. Kültürel etkileşim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=-4.148$, $p<.05$) bu farklılığın da lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.
- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler öğretmenlerin puanları ($X=19.55$, $Ss=3.55$) ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puanları ($X=20.50$, $Ss=3.65$) görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri $.047$ 'dir. Liderlik alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=-1.991$, $p<.05$) bu farklılığın da lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler öğretmenlerin puanları ($X=25.56$, $Ss=3.18$) ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puanları ($X=25.74$, $Ss=3.54$) görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .717'dir. Bakım temelli alışkanlık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.363$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler öğretmenlerin puanları ($X=7.53$, $Ss=2.64$) ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puanları ($X=7.98$, $Ss=2.91$) görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .189'dur. Boş zaman alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-1.316$, $p>.05$) bulunmuştur.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşa göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının branşa göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 19, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30'un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 19. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Branş Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	P	P	
		Sınıf öğretmeni	Diğer branşlar
Ölçek	.356	.032	.200

Tablo 19'da görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p>.05$ değerinde homojen ve normal dağılıma

sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının branşa göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının branşa göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Branşa Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ölçeğin Tamamı	Sınıf	145	133.32	15.84	450	-.417	.677
	Diğer	307	133.98	14.52			
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Sınıf	145	36.56	4.08	450	.044	.965
	Diğer	307	36.56	3.52			
Liderlik Alışkanlıkları	Sınıf	145	19.75	3.55	450	.264	.792
	Diğer	307	19.70	3.55			
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Sınıf	145	25.44	3.24	450	-.812	.417
	Diğer	307	25.68	3.24			
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Sınıf	145	13.80	3.28	450	-1.679	.094
	Diğer	307	14.36	3.48			
Boş Zaman Alışkanlıkları	Sınıf	145	7.77	2.67	450	.854	.393
	Diğer	307	7.53	2.67			
Problem Çözme Alışkanlıkları	Sınıf	145	29.96	4.20	450	-.312	.755
	Diğer	307	30.10	3.99			

Tablo 20 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda branşa göre,

- Ölçeğin tamamında sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t = -.417$, $p > .05$) bulunmuştur.
- Problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puanları ($X = 29.96$, $Ss = 4.20$) ile diğer branş öğretmenlerinin puanları ($X = 30.10$, $Ss = 3.99$) görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri

.755'tir. Problem çözüme alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.312, p>.05$) bulunmuştur.

- Mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puanları ($X=36.56, Ss=4.08$) ile diğer branş öğretmenlerinin puanları ($X=36.56, Ss=3.52$) görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .965'tir Mesleki gelişim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.044, p>.05$) bulunmuştur.
- Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puanları ($X=13.80, Ss=3.28$) ile diğer branş öğretmenlerinin puanları ($X=14.36, Ss=3.48$) görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .094'tür. Kültürel etkileşim alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-1.679, p>.05$) bulunmuştur.
- Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puanları ($X= 19.75, Ss=3.55$) ile diğer branş öğretmenlerinin puanları ($X=19.70, Ss=3.55$) görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .792'dir. Liderlik alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.264, p>.05$) bulunmuştur.
- Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puanları ($X=25.44, Ss=3.24$) ile diğer branş öğretmenlerinin puanları ($X=25.68, Ss=3.24$) görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .417'dir. Bakım temelli alışkanlık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.812, p>.05$) bulunmuştur.
- Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puanları ($X=7.77, Ss=2.67$) ile diğer branş öğretmenlerinin puanları ($X=7.53, Ss=2.67$) görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinden elde edilen p değeri .393'tür. Boş zaman alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.854, p>.05$) bulunmuştur.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının mesleki deneyimlerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 21, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 21. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Mesleki Deneyim Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene	Kolmogorov-Smirnov				
	Testi	p				
	p	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üstü
Ölçek	.851	.200	.200	.189	.200	.096

Tablo 21’de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının mesleki deneyimlerine göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının mesleki deneyimlerine göre sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Aışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	Mesleki deneyim	N	\bar{x}	Ss
Ölçeğin Tamamı	0-5 yıl	87	132.33	14.85
	6-10 yıl	141	133.65	15.18
	11-15 yıl	109	133.98	14.85
	16-20 yıl	45	135.63	14.85
	21 ve üstü	70	133.32	15.08
Mesleki Gelişim Aışkanlıkları	0-5 yıl	87	36.64	3.36
	6-10 yıl	141	36.48	3.92
	11-15 yıl	109	36.56	3.92
	16-20 yıl	45	36.48	3.44
	21 ve üstü	70	36.80	3.44
Liderlik Aışkanlıkları	0-5 yıl	87	18.65	3.85
	6-10 yıl	141	19.50	3.60
	11-15 yıl	109	19.90	3.45
	16-20 yıl	45	20.60	3.30
	21 ve üstü	70	20.45	3.20
Bakım Temelli Aışkanlıklar	0-5 yıl	87	25.02	3.66
	6-10 yıl	141	25.74	3.36
	11-15 yıl	109	25.68	3.12
	16-20 yıl	45	26.10	3.12
	21 ve üstü	70	25.50	2.70
Kültürel Etkileşim Aışkanlıkları	0-5 yıl	87	14.44	3.28
	6-10 yıl	141	14.36	3.64
	11-15 yıl	109	13.80	3.16
	16-20 yıl	45	14.72	3.60
	21 ve üstü	70	13.88	3.32
Boş Zaman Aışkanlıkları	0-5 yıl	87	7.83	3.00
	6-10 yıl	141	7.65	2.49
	11-15 yıl	109	7.80	2.58
	16-20 yıl	45	7.38	2.79
	21 ve üstü	70	7.08	2.73
Problem Çözme Aışkanlıkları	0-5 yıl	87	29.89	4.34
	6-10 yıl	141	29.96	3.92
	11-15 yıl	109	30.38	4.06
	16-20 yıl	45	30.17	3.99
	21 ve üstü	70	29.68	3.99

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar mesleki deneyimleri açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre hayat çapında öğrenme

alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23'te görülmektedir.

Tablo 23. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.273	4	.068	.331	.857
Gruplar içi	92.152	447	.206		
Toplam	92.425	451			

Tablo 23'e bakıldığında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.857$, $p>.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

Ölçeğin tamamına yönelik olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık yok iken ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile mesleki deneyimlerinin karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'te görülmektedir.

Tablo 24. Liderlik Alışkanlıkları Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7.850	4	1.962	3.962	.004*
Gruplar içi	221.408	447	.495		
Toplam	229.258	451			

* $p<.05$

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutuna ilişkin puanları ($p=.004$, $p<.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Gruplar arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni ve Scheffe testi kullanılmıştır. Bu testler varyansların eşit olduğu ancak örneklemelerin eşit

olmadığında kullanılan testlerdir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre gruplar arası farkın belirlenmesinde post hoc çoklu karşılaştırma test sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Mesleki Deneyime Göre Gruplar Arası Farkın Belirlenmesinde Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Test Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	Bonferroni			Scheffe		
		Ortalama Farkı(i-j)	Sh	p	Ortalama Farkı(i-j)	Sh	p
0-5 yıl	6-10 yıl	-.17711	.09595	.656	-.17711	.09595	.493
	11-15 yıl	-.25521	.10118	.120	-.25521	.10118	.176
	16-20 yıl	-.41579	.12923	.014*	-.41579	.12923	.036*
	21 ve üstü	-.36785	.11300	.012*	-.36785	.11300	.033*
6-10 yıl	0-5 yıl	.17711	.09595	.656	.17711	.09595	.493
	11-15 yıl	-.07811	.08976	1.000	-.07811	.08976	.944
	16-20 yıl	-.23868	.12050	.482	-.23868	.12050	.418
	21 ve üstü	-.19074	.10290	.645	-.19074	.10290	.489
11-15 yıl	0-5 yıl	.25521	.10118	.120	.25521	.10118	.176
	6-10 yıl	.07811	.08976	1.000	.07811	.08976	.944
	16-20 yıl	-.16057	.12471	1.000	-.16057	.12471	.798
	21 ve üstü	-.11263	.10780	1.000	-.11263	.10780	.895
16-20 yıl	0-5 yıl	.41579	.12923	.014*	.41579	.12923	.036*
	6-10 yıl	.23868	.12050	.482	.23868	.12050	.418
	11-15 yıl	.16057	.12471	1.000	.16057	.12471	.798
	21 ve üstü	.04794	.13447	1.000	.04794	.13447	.998
21 ve üstü	0-5 yıl	.36785	.11300	.012*	.36785	.11300	.033*
	6-10 yıl	.19074	.10290	.645	.19074	.10290	.489
	11-15 yıl	.11263	.10780	1.000	.11263	.10780	.895
	16-20 yıl	-.04794	.13447	1.000	-.04794	.13447	.998

*p< .05

Tablo 25'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerden 0-5 yıl ile 16-20 yıl grupları ve 0-5 yıl ile 21 ve üstü yıl gruplar hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmıştır. Bu anlamlı farklılığın 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre 16-20 yıl ve 21 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir (p< .05).

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 26, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 26. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Öğretim Kademesi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi		Kolmogorov-Smirnov	
	p		p	
Ölçek	.955	.056	.077	.200

Tablo 26’da görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının bölümlere göre sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	Öğretim Kademeleri	N	\bar{x}	Ss
Ölçeğin Tamamı	İlkokul	221	133.32	15.18
	Ortaokul	125	132.99	15.18
	Lise	106	134.97	14.19

Tablo 27'nin devamı

Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	İlkokul	221	36.56	3.84
	Ortaokul	125	36.24	3.92
	Lise	106	36.96	3.04
Liderlik Alışkanlıkları	İlkokul	221	19.75	3.55
	Ortaokul	125	19.50	3.55
	Lise	106	19.85	3.60
Bakım Temelli Alışkanlıklar	İlkokul	221	25.44	3.24
	Ortaokul	125	25.50	3.54
	Lise	106	26.10	2.94
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	İlkokul	221	13.92	3.24
	Ortaokul	125	14.28	3.72
	Lise	106	14.72	3.40
Boş Zaman Alışkanlıkları	İlkokul	221	7.83	2.70
	Ortaokul	125	7.56	2.55
	Lise	106	7.20	2.76
Problem Çözme Alışkanlıkları	İlkokul	221	29.89	4.20
	Ortaokul	125	30.03	3.99
	Lise	106	30.17	3.85

Tablo 27'de görüldüğü gibi öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar görev yaptıkları öğretim kademesi açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.215	2	.107	.523	.593
Gruplar içi	92.210	449	.205		
Toplam	92.425	451			

Tablo 28'e bakıldığında öğretmenlerin öğretim kademesine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.593$, $p>.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim kademeleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının görev yerlerine göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 29, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 29. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Görev Yeri Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi		Kolmogorov-Smirnov	
	p		p	
Ölçek	.668	İl merkezi .200	İlçe merkezi .017	Kasaba-köy .012

Tablo 29’da görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının görev yerlerine göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının bölümlere göre sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Görev Yerlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	Görev Yeri	N	\bar{x}	Ss
Ölçeğin Tamamı	İl merkezi	182	134.64	13.53
	İlçe merkezi	206	133.32	14.85
	Kasaba-köy	64	132.66	18.48
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	İl merkezi	182	36.88	3.36
	İlçe merkezi	206	36.40	3.60
	Kasaba-köy	64	36.32	4.80

Tablo 30'un devamı				
Liderlik Alışkanlıkları	İl merkezi	182	20.10	3.35
	İlçe merkezi	206	19.55	3.60
	Kasaba-köy	64	19.00	3.95
Bakım Temelli Alışkanlıklar	İl merkezi	182	25.62	3.06
	İlçe merkezi	206	25.68	3.12
	Kasaba-köy	64	25.44	4.20
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	İl merkezi	182	14.44	3.24
	İlçe merkezi	206	14.00	3.56
	Kasaba-köy	64	14.16	3.40
Boş Zaman Alışkanlıkları	İl merkezi	182	7.53	2.73
	İlçe merkezi	206	7.47	2.67
	Kasaba-köy	64	8.16	2.55
Problem Çözme Alışkanlıkları	İl merkezi	182	30.17	3.92
	İlçe merkezi	206	30.10	3.85
	Kasaba-köy	64	29.47	5.11

Tablo 30'da görüldüğü gibi öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar görev yerleri açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin görev yerlerine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 31'de görülmektedir.

Tablo 31. Görev Yerlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.299	2	.149	.728	.484
Gruplar içi	92.126	449	.205		
Toplam	92.425	451			

Tablo 31'e bakıldığında öğretmenlerin görev yerlerine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.484$, $p>.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerleri hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.

4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Bu aşamada öncelikli olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırmasını yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplandı. Tablo 32, ölçeğe dair verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı 30’un üstünde olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların homojenliği için de Levene testi uygulanmıştır.

Tablo 32. Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği ile Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzey Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi		Kolmogorov-Smirnov	
	p		p	
Ölçek	.452	Alt düzey	Orta düzey	Üst düzey
		.058	.200	.200

Tablo 32’de görüldüğü gibi hem Levene testinin hem de Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p > .05$ değerinde homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının bölümlere göre sonuçları Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	Gruplar	N	\bar{x}	Ss
Ölçeğin Tamamı	Alt düzey	143	133.32	15.84
	Orta düzey	284	133.98	14.85
	Üst düzey	25	134.64	11.55

Tablo 33'ün devamı				
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	Alt düzey	143	36.16	4.24
	Orta düzey	284	36.72	3.44
	Üst düzey	25	38.00	1.92
Liderlik Alışkanlıkları	Alt düzey	143	19.80	3.40
	Orta düzey	284	19.60	3.65
	Üst düzey	25	20.65	3.15
Bakım Temelli Alışkanlıklar	Alt düzey	143	25.32	3.60
	Orta düzey	284	25.68	3.06
	Üst düzey	25	26.40	3.00
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	Alt düzey	143	14.08	3.20
	Orta düzey	284	14.32	3.44
	Üst düzey	25	13.44	4.16
Boş Zaman Alışkanlıkları	Alt düzey	143	7.77	2.52
	Orta düzey	284	7.62	2.76
	Üst düzey	25	6.39	2.43
Problem Çözme Alışkanlıkları	Alt düzey	143	30.17	4.27
	Orta düzey	284	29.96	3.92
	Üst düzey	25	29.82	4.13

Tablo 33'te görüldüğü gibi öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanlar okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey açısından karşılaştırıldığında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında çok fazla farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 34'te görülmektedir.

Tablo 34. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.060	2	.030	.145	.865
Gruplar içi	92.365	449	.206		
Toplam	92.425	451			

Tablo 34'e bakıldığında öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.865$, $p>.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin

görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyi hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık yaratmamıştır.



5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğu ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere dair bulgular yorumlanmış ve ilgili alan yazın ile karşılaştırılarak desteklenmiştir. Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle konuyla yakından ilgili olan hayat boyu öğrenme ve diğer bağlantılı konuların araştırmaları da incelenmiştir. Araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine uygun olarak ulaşılan bulgular anlamlı ve bütünsel olarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili boyutlardaki maddelerin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde de öğretmenlerin madde puanlarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin boş zaman alışkanlık maddeleri puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ders içi ve ders dışı eğitim çalışmaları gereği bu tür faaliyetlere zaman ayıramamaları şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu bulgular çerçevesinde öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça yüksek olduğu; problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik ve bakım temelli alışkanlıklara dair faaliyetlere etkin bir şekilde katıldığı görülmektedir. Boş zaman değerlendirme faaliyetlerine ise etkin bir şekilde katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek çıkması; gerek mesleki gerekse kişisel anlamda sürekli kendini geliştirmesi gereken bireyler olmalarıyla ilgilidir. Öğretmenler yetiştirdikleri öğrencilere rol model olması ve öğretmenlerin öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirmesi için kendini sürekli geliştirmesi, yaşanan çağa, hızla değişen toplumumuza ayak uydurması gerekmektedir. Bu bağlamda, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına yüksek seviyede

sahip olan öğretmenlerin, hayat çapında öğrenmeyi öğrencilerine tanıtmaya, farkındalık kazandırma ve alışkanlık haline getirme konusunda iyi örnekler olabilecekleri görülmektedir.

Özellikle mesleki gelişim alt boyutu madde puanlarının yüksek olması, öğretmenlerin alanlarındaki yenilikleri takip etmeye açık oldukları ve kendilerini mesleki olarak devamlı geliştirmeye çabaladıkları şeklinde yorumlanırken; problem çözme alt boyutu madde puanlarının yüksek olması sınıf ve okul ortamında karşılaştığı problemleri daha etkin bir şekilde çözmeye çalışması, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutu madde puanlarının yüksek olması ise öğretmenlerin yalnızca mesleki anlamda değil kişisel anlamda da gelişimlerini devam ettirdiklerini göstermektedir. Mesleki gelişim alışkanlığının önemi noktasında Selvi (2011) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik beceriler ve öğrencilerin etkin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına yönelik öğretmen sorumluluk ve rollerini kapsayan beceriler olmak üzere iki yeterlik alanından oluştuğunu ifade etmektedir. Araştırmamızın bulgularıyla paralel bir şekilde Aslandağ-Soylu (2013) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasının sonucunda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça yüksek olduğu; problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik ve bakım temelli alışkanlıklara dair faaliyetlere etkin bir şekilde katıldığı; boş zaman değerlendirme faaliyetlerine ise etkin bir şekilde katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayçiçek (2016) 276 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği yüksek lisans araştırmasında ise öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek olduğu; problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli alışkanlıklara ve boş zaman değerlendirme faaliyetlerine etkin bir şekilde katıldıkları bulunmuştur. Cresson ve Dean'in (2000) yaptığı çalışmanın sonucunda, yetişkin eğitimcilerinin hayat boyu öğrenme kavramını destekledikleri ve bu konuda algı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Friedlander, Arshan, Zhou ve Goldenberg (2019) yaptığı çalışmada hayat çapında öğrenme faaliyetlerinin öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Pamphilon (2005) yaptığı çalışmada 9 Avustralyalı bayandan hayat boyu (formal eğitim ortamı) ve

hayat çapında renme (informal eğitim ortamı) deneyimlerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları hatıraların dilinin ve boyutlarının keşfedilmesinin renmeyi her yönden olumlu etkileyeceğini ortaya koymuştur. Jackson, Fellows ve Leng (2010) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu mesleki eğitim kazanmanın onlar için öncelikli olduğunu belirtmişlerdir.

Tanatar (2017), Ayaz (2016), Kılıç (2015), Yavuz -Konakman ve Yanpar-Yelken (2014) ve Arcagök ve şahin (2014) yaptığı çalışmaları sonucunda, öğretmenlerin hayat boyu renme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun aksine Tunca, şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada, ğretmen adaylarının hayat boyu renme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Diker-Coşkun (2009) niversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, öğrencilerin hayat boyu renme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Tunca, şahin ve Aydın (2015) ile Diker-Coşkun'un (2009) alışmalarında çıkan bu sonucun araştırma bulgularımızla farklılık göstermesinin sebebi, örneklemelerin demografik özellikler bağlamında farklılık göstermesinden ve mesleğe henüz başlamamış olmalarından kaynaklanabilir.

5.1.1. Cinsiyetlerine Göre ğretmenlerin Hayat çapında renme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümü “ğretmenlerin hayat çapında renme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçların yorumlanmasına yöneliktir. Bu amaçla öğretmenlerin hayat çapında renme alışkanlıklarına ilişkin bulgular verilmiş ve bu bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, ğretmenlerin hayat çapında renme alışkanlıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu çalışmayı Altın (2018), İleri (2017), Ayaz (2016), alışkan-Toyoğlu (2016), Dündar (2016) Tunca, şahin ve Aydın (2015) ve Poyraz (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları desteklemektedir. Aslandağ-Soylu (2013) ve Ayek (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ğretim elemanlarının hayat çapında renme

alışkanlıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmamızda ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyunda erkekler lehine, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin birçok konuda girişimde bulunduğunu, başkalarını ikna edip yönetebildiğini ve meslektaşlarını yönlendirme alışkanlıklarına daha çok önem verdiğini kadın öğretmenlerin ise kendi kendilerine bakabildikleri, ebeveyn olarak sorumluluk alabildikleri ve başka birinin bakımını üstlenebildikleri yalnızca mesleki anlamda değil kişisel anlamda da gelişimlerini devam ettirdiklerini göstermektedir. Bu durumun nedeni, kadın ve erkek arasında geleneksel ataerkilliğin çizdiği sınırlar, cinsiyet kimliklerine atfedilen özellik ve alanlar, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet eşitsizliği olabilir. Abbak (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermezken; branş öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Aynı çalışmada, kadın branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının, ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutlarında erkek branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ayra'nın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve ölçeğin alt boyutlarından olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın ise kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını Akkuş (2013) kadınların öğretmenlik mesleğini kendi doğalarına daha uygun bulmaları ve bu mesleği daha çok tercih etmeleri ile ilişkilendirmiştir. Jenkins (2004) ise genelde kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanamamasından doğabilecek temel eğitim açıklarını kapatmak için hayat boyu öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsediklerini ve kadınların kendilerine başka özellikler kazandırmaları gerektiğini belirtmiştir.

Kılıç (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme etkinliklerine karşı daha ilgili ve istekli oldukları söylenebilir. Aynı şekilde Tanatar (2017) kadın öğretmenlerin sebat düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek

olduğunu belirlemiştir. Jenkins (2004) kadınların doğum, çocuk ve diğer aile fertlerin bakımı vb. nedenler ile iş bırakma ya da işe ara verme gibi durumlarla sıklıkla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu yüzden kadınların iş yaşamına döndükleri veya işe ara verdikleri süreçte değişimlere uyum sağlayabilmek için hayat boyu öğrenmeye karşı olumlu yönde bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmektedir. Hem bu araştırmada hem de diğer araştırmalarda farkın kadınlar lehine çıkmasında belirtilen bu durumların etkili olabileceği söylenebilir. Diker-Coşkun (2009) hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılığın erkeklerin lehine; Demiralay (2008), Gencel (2013) ve Erdoğan (2014) ise kadınlar lehine olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda kadınların erkeklere kıyasla hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye daha meraklı oldukları, yeniliklere daha açık oldukları, daha çok gayret ettikleri, öğrenme sürecinde motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonucuyla ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı çalışmalar ağırlıkta olmakla birlikte, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak sonuç cinsiyetin kadın ve erkek öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde kendilerini hayat çapında öğrenme konusunda yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Ayrıca hayat çapında öğrenmenin her bireyin hayatında olması gereken bir ihtiyaç olduğu düşünülürse öğretmenlerin aynı düzeyde yeterliliğe sahip olması normal görülebilir.

5.1.2. Medeni Durumlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ölçeğin kültürel etkileşim alışkanlıkları ile boş zaman alışkanlıkları alt boyunda bekârlar lehine, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda ise evliler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin kendi kendilerine bakabildikleri, ebeveyn olarak

sorumluluk alabildikleri ve başka birinin bakımını üstlenebildikleri, bekâr öğretmenlerin sorumluluğunun evli öğretmenlere kıyasla az olmasından dolayı boş zaman alışkanlıklarını sportif faaliyetlere katılarak, müzik enstrümanı çalarak veya drama gurubunda yer alacak etkinliklerle geçirebilmektedirler. Ayrıca bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha bağımsız yaşadıkları için daha rahat seyahat edip başka ülkelerde daha rahat yaşayabilirler. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Poyraz (2014) ve Abbak (2018) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Benzer şekilde Çam ve Üstün (2016) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tutumlarını incelemiş ve medeni durum değişkeninin anlamlı bir farka neden olmadığı sonucunu bulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla söz konusu çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Pınarcık, Özözen-Danacı, Deniz ve Eren (2016) okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında medeni durum değişkeninin bekâr öğretmenler lehine anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun nedeni olarak çalışma hayatındaki evli bireylerin iş ve aile hayatını bir arada yürütmeleri nedeniyle karşılaştıkları problemlere çözüm bulmak için, bekâr olanlara göre zaman sıkıntısı yaşamalarından kaynaklanmış olabilir. Poyraz (2014) evli öğretmenlerin öğrenmeye açıklık düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yapılmış araştırmalar incelendiğinde medeni durum değişkeni ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, her birey evli veya bekâr farkı olmaksızın hayat çapında öğrenmeyi bir gereklilik olarak görüp benimsemiş olabilir. Ayrıca bekâr öğretmenlerin de evli öğretmenlerin de öğrenmenin sürekliliğine inanıyor olmaları ve bunu sağlayacak zaman ve enerjiyi kendileri için yaratabiliyor olmalarından kaynaklanmış olabileceği yorumu yapılabilir.

5.1.3. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın 20-30 yaş grubuna göre 41 ve üstü yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşları arttıkça birçok konuda daha rahat girişimde bulunduğunu, başkalarını ikna edip yönetebildiğini ve meslektaşlarını yönlendirme alışkanlıklarına daha çok önem verdiği şeklinde söylenebilir. Bu durumda yaşı ilerlemiş öğretmenlerin hayat tecrübelerine dayalı olarak ortamdaki sorunlara çözüm bulması onların doğal liderlik özelliğini ön plana çıkarmış olabilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. İleri (2017), Tanatar (2017) ve Ayra (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hayat boyu öğrenmede, doğumdan ölüme kadar sürekli öğrenmenin benimsenmesi nedeniyle yaş değişkeninin hayat boyu öğrenme eğiliminde farklılık oluşturmaması beklenen bir durumdur. Aynı şekilde Özçiftçi (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaş değişkeninin hayat boyu öğrenme ile ilişkisinin olmadığı saptanarak hayat boyu öğrenme eğiliminde olan bir bireyin erken veya ileriki yaşlarda bu eğilimin farklılık göstermeyeceği vurgulanmıştır. Ayrıca motivasyon ve sebat alt boyutlarında yaş arttıkça ortalamaların arttığı belirlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ise tam tersi bir durum görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda yaş ilerledikçe alt boyut ortalamasının azaldığı belirlenmiştir.

5.1.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli alışkanlıklar ve boş zaman alışkanlıkları olan alt boyutların hiçbirinde mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesinden mezun olanlar ile diğer

fakültelerden mezun olanlar arasında hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Mezun olunan fakültenin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir değişken olmadığı görülmektedir. Scheuch (2007) doktora çalışmasında, disiplin alanlarının (sanat, mühendislik, beşeri bilimler, fen bilimleri ve sosyal bilimler) lisans araştırmasına, yaratıcı etkinliklere ve eğitim kazanımlarına öğrenci katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Genel olarak, sosyal bilimler (eğitim, psikoloji, sosyoloji, tarih, antropoloji vb. bölümler) öğrencilerinin diğer disiplin alanlarındaki öğrencilere göre araştırma ve yaratıcı etkinliklere katılma olasılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu kısmen, sosyal bilimler kategorisi altında sınıflandırılan çok çeşitli dallardan kaynaklanabildiği ve böylece öğrencilerin laboratuvarlarda çalışan biyoloji öğrencilerinden veya stüdyolarda çalışan sanat öğrencilerinden daha geniş bir etkinlik yelpazesine katılmalarına izin verebildiği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji, jeoloji vb. bölümler) öğrencileri iletişim ve genel eğitim kazanımlarında daha düşük puan alırken, beşeri bilimler (İngilizce, din, beşeri bilimler vb. bölümler) öğrencilerinin yargı, nicelik ve iş becerileri kazanımlarında daha düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, çok disiplinli veya disiplinler arası araştırma ve yaratıcı faaliyetler, akademik kariyerleri boyunca ilerledikçe belirli eğitim alanlarına artık maruz kalmayan öğrenciler için boşlukları doldurmaya ve eğitim dengesi sağlamaya yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

5.1.5. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farkın da lisansüstü eğitim alanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin liderlik alışkanlıkları, kültürel etkileşim alışkanlıkları ve problem çözme alışkanlıkları alt boyutunda lisans eğitimi alanlara göre lisansüstü eğitim alanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını artıran önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının da yükseldiği söylenebilir. Araştırmamızın sonucuna benzer olarak Tanatar (2017)

çalışmasında, lisansüstü öğrenim yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Ayaz (2016) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri üzerinde öğrenim durumlarının etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Söz konusu çalışmada, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin; ön lisans, lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre daha yüksek hayat boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiği bildirilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Abbak (2018) ise çalışmasında, lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin lisansüstü eğitime sahip olanlardan daha yenilikçi olduğu sonucunu bulmuştur. Arcagök ve Şahin (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mezuniyet durumunun hayat boyu öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kayasandık (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans eğitimi düzeyinde olanlara göre fikir önderi olduklarını ve değişime karşı daha az direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Poyraz (2014) da hayat boyu öğrenme algıları en yüksek olan öğretmenlerin lisansüstü öğrenim yapanlar, en düşük düzeyde olanların ise ön-lisans mezunu öğretmenler olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmaların aksine İleri (2017) ve Yaman ve Yazar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları yükseköğretim kurumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.1.6. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde ortak dersler almaları ve benzer bir eğitim programı sürecinden geçmeleri olarak gösterilebilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Ayra (2015), Kılıç (2015) ve Poyraz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin branş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Arcagök ve Şahin (2014) de öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerinin branş bazında farklılık göstermediğini ancak bilgiyi elde etme becerisi alt boyutunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha iyi

düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak İzci-Koç (2012), Gencel (2013), Yaman-Yazar (2015), Ayaz (2016) ve Çam (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin branşa göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılaşmanın olduğunu bulmuştur. Çam (2017) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin branş öğretmenleri lehine olduğu sonucunu bulmuştur. Ayaz'ın (2016) araştırma bulgularına göre ise; İngilizce, coğrafya, resim, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenleri diğer branşlara göre daha yüksek hayat boyu öğrenme eğilimi gösterirken; özellikle Almanca, Arapça, biyoloji, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi, kimya, müzik, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin tüm diğer branşlara göre düşük olduğu bulunmuştur.

5.1.7. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızın bu sonucunu Özçiftçi (2014), Ayra (2015), Arcagök ve Şahin (2014), İleri (2017), Poyraz (2014), Tanatar (2017) ve Ayaz (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Ancak ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın 0-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre 16-20 yıl ve 21 ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça birçok konuda daha rahat girişimde bulunduğunu, başkalarını ikna edip yönetebildiğini ve meslektaşlarını yönlendirme alışkanlıklarına daha çok önem verdiği şeklinde söylenebilir. Bu durumda mesleki deneyime sahip öğretmenlerin mesleki tecrübelerine dayalı olarak ortamdaki sorunlara çözüm bulması onların doğal liderlik özelliğini ön plana çıkarmış olabilir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Kılıç (2015) çalışmasında, 20 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir. Bu durumun nedeni, meslekte belli bir döneme gelmiş öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine ilgi ve isteklerinin azalması ya da bu etkinliklere yönelik duyarsızlaşmanın başlaması olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Arcagök (2014) 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin bütün alt boyutlarında daha düşük

çıkacağı sonucuna ulaşmışlardır. Yaman (2014) hayat boyu öğrenmede mesleki deneyimin etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu araştırmada, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Kasap (2012) daha az kıdeme sahip öğretmenler lehine öz-yeterlik algısı açısından anlamlı fark elde etmiştir. Bu durumu meslekte geçirilen yılların artmasıyla öğretmenlerin mesleğe karşı olan heyecan ve isteklerinin azalıyor olması şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle deneyimleri fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşük olmasını öğretimdeki yeni yaklaşımları ve değişimi kabullenmede zorluk çekiyor olmalarına bağlamaktadır.

5.1.8. Öğretim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının öğretim kademelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ilkokul, ortaokul veya lise kademelerinde görev yapmaları hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir fark yaratmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hitap ettiği farklı yaş aralığındaki öğrenciler olsa bile Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçları ve öğretim programlarında belirtilen benzer genel hedefleri gerçekleştirmek üzere gayret sarf etmeleri hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını etkilemediği şeklinde ifade edilebilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. İleri'nin (2017) çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Ayaz (2016) araştırmasında öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulmuştur. Söz konusu çalışma sonucunda; okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde hayat boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiği görülmektedir. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması, onların yetiştirdiği ya da yetiştireceği öğrencilerin de hayat boyu öğrenme becerilerinin artmasına katkıda bulunacağına yönelik tahminde bulunulmuştur.

5.1.9. Okulun Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının okulun bulunduğu yerleşim yerlerine (il merkezi, ilçe merkezi, kasaba-köy) göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin il merkezi, ilçe merkezi veya kasaba-köyde görev yapmaları hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni, bilgi ve teknolojinin yaygınlaşması ve erişimin kolaylaşması, çevrim içi kursların ve eğitimlerin düzenlenmesi, bölgesel ve yöresel olarak sosyokültürel faaliyetlerin zenginleşmesi olarak ifade edilebilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Çam (2017) merkez okullarda veya köy ve kasaba okullarında görev yapmanın yaşam boyu öğrenme eğilimi ile anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Özçiftçi (2014) öğretmenlerin görev yeri değişkenine bağlı olarak hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılaşmanın olmadığını bildirmiştir. Köyde çalışan öğretmenin en düşük ortalamaya sahip olduğu, onları sırasıyla ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenin takip ettiği, en yüksek ortalamaya ise il merkezinde görev yapan öğretmenin sahip olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen motivasyon ve sebat alt boyutlarında görev yeri değişkenine göre anlamlı farkların olduğu, il merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamalarının köyde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşam şartlarının köylerdeki öğretmenlerden daha iyi olması bu sonucun sebebi olarak gösterilebilir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin imkânları daha fazla, çevre şartları daha iyi, internete ulaşmaları daha kolaydır. Dolayısıyla daha mutlu oldukları ve internet sayesinde yaşam boyu öğrenmenin önündeki engelleri daha kolay aşabildikleri söylenebilir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme konusundaki motivasyon ve kararlılıklarının köyde ya da kırsalda görev yapan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.10. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, ölçeğin tümünde ve problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli ve boş zaman alışkanlıkları olan alt boyutların hiçbirinde okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alt düzey, orta düzey veya üst düzey sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda görev yapmaları hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir fark yaratmamaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik şartları farklı olarak algılamasına rağmen hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını etkilemediği ve bunun önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, bransa, mezun olunan fakülteye, mesleki deneyime, öğretim kademelerine, yerleşim yerine, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; öğrenim durumuna göre lisansüstü eğitim alanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının alt boyutları ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler; “Hayat Çapında Öğrenmenin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” başlıklarıyla yer almaktadır.

5.2.1. Hayat Çapında Öğrenmenin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

- Hayat çapında öğrenme kapsamında problem çözme, mesleki gelişim, sosyal-kültürel faaliyetler, kişisel gelişim gibi etkinliklerin önemi kabul edilerek bu tür faaliyetlere katılımın süreklilik kazanması için gereken önlemler alınabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin bu konularda var olan eksiklerini tespit ederek tamamlayıcı hizmet içi eğitim uygulamalarına ağırlık verebilir.

- Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme faaliyetlerine katılmaları sağlanabilir veya kendilerine gerekli olanaklar sunulabilir.
- Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını kazanmanın öğretmenlerin mesleki donanımını sürekli olarak geliştirmelerine ve kendilerini yenilemelerine imkân verdiği vurgulanmalıdır.
- Hayat çapında öğrenme kavramı bireyin yeteneklerini ve becerilerini geliştirmesine, kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir. Bu yüzden hayat çapında öğrenmenin gerekli bir ihtiyaç olarak algılanması sağlanmalıdır.
- Araştırmada öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Gerek verdikleri eğitimle gerekse yaşam tarzlarıyla öğrencilere model olan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını öğrencilerine aktarmaları ve tür davranışları onlarda alışkanlık haline getirmelerinde örnek olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, hayat çapında öğrenme ilkelerinin verdikleri derslere entegrasyonu önerilebilir.
- Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda tüm öğretmenler lisans sonrası eğitim konusunda teşvik edilebilir ve çalıştıkları kurumlar tarafından da bu konuda öğretmenler desteklenip onlara çeşitli kolaylıklar sağlanabilir.
- Öğretmenlerin çalışma koşulları incelenerek hayat çapında öğrenme konusunda istenilen seviyeye ulaşamamalarına engel olan durumlar tespit edilebilir ve bu konularda gereken tedbirler alınabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmanın örneklem grubu Adana ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. İleride yapılacak olan çalışmalar bu araştırmadan farklı olarak başka illerde, okullarda, farklı sosyal çevre ve ekonomik düzeye sahip öğretmenlerin oluşturduğu örneklemele desenlenebilir.

- Literatürde hayat çapında öğrenmeyle ilgili çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu alanda daha detaylı, çok yönlü ve geniş katılımlı araştırmalar yapılabilir.
- Hayat çapında öğrenme konusunda deneysel, nitel veya karma yöntem çalışmaları yapılabilir. Aynı zamanda farklı değişkenler açısından araştırmalar desenlenebilir (ekonomik gelir, çocuk sahibi olma durumu vb.)
- Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde etkili olabilecek hizmet içi eğitim programları ile ilgili değerlendirme çalışması yapılabilir.
- Çeşitli meslek gruplarında bulunan bireylerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları araştırılabilir.
- Türkiye ile Avrupa ülkelerinde bulunan öğretmenlerin hayat çapında alışkanlıkları incelenip karşılaştırılarak nicel veya nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akiva, T. and Petrokubi, J. (2016). Growing with youth: A life-wide and lifelong perspective on youth-adulth partnership in youth programs. *Children and Youth Services Review*, 69, 248-258.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Aleandri, G. (2015). Autobiographical methods for broader lifelong and lifewide learning for all: A research based on original format. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 352-356.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Aslandağ-Soylu, B. (2013). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ve üniversite yaşamına giriş dersi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Avrupa Komisyonu. (2015). *What is LifeLong Learning?* http://ec.europa.eu/education/policies/life/what_islife_en.html adresinden 10.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi Mardin ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Barnett, R. (2011). Lifewide Education: A Transformative Concept for Higher Education. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a complex world* (p. 22- 38). USA: Authorhouse.

Barrett, H. C. and Garrett, N. (2009). Online personal learning environments: Structuring electronic portfolios for lifelong and life-wide learning, *On the Horizon*, 17(2), 142-152.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chow, G. C., Chin, M. K. and Tang, M. S. (2009). Generic skills promotion and influence of life-wide learning model: 2008 camp adventure youth services program in Hong Kong, *World Leisure*, 51(4), 237-251.

- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Education*, 45(1), 47-62.
- Cowan, J. (2011). Freedom to learn: a radically revised pedagogy to facilitate lifewide learning in the academic curriculum In N. Jackson (Eds.), *Learning for a complex world* (p. 122-136). USA: Author House.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan-Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-478.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2008, 22-23 Mart). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

- Desjardins, R. (2003). Determinants of economic and social outcomes from a life-wide learning perspective in Canada. *Education Economics*, 11(1), 11-38.
- Dünder, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdamar-Koç, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Edt.) *Eğitimde yeni yönelimler* (5. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdener, M. A. ve Gül, Ö. (2017). İlkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik, Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 545-563.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Friedlander, E. W., Arshan, N., Zhou, S. and Goldenberg, C. (2019). Lifewide or school-only learning: Approaches to addressing the developing world's learning crisis. *American Educational Research Journal*, 56(2), 333-367. DOI:103102/0002831218792841.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 170, 237-252.
- Hong Kong Eğitim Bürosu [EDB], (2019). <http://www.edb.gov.hk> adresine 11.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 101-114. DOI:<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Jackson, N. (2011). The lifelong and lifewide dimensions of living and learning. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a complex world* (p.22-38). USA: Author House.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment report. centre for the economics of education*. U.K: London School of Economics and Political Science.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile “Öğretmen Yeterlikleri” Üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(28), 20-26.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. basım). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun’da bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.

- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri.(Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Korkut, F.ve Mızıkacı, F.(2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 99-122.
- Lindeman, E. C. (1969). *Halk eğitimin anlamı*. (Çeviri: Celal Şentürk). Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 08.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 08.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özden Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Pamphilon, B. (2005). How aged women remember their life-long / life- wide learning: Making the best of life, *Educational Gerontology*, 31, 283-299.
- 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.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167).http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/167/index3-kurum.htm. adresinden 23.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Scheuch, K. L. (2007). *Faculty research orientation, undergraduate research activities and student outcomes*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, College of Education, Department of Educational Leadership and Policy Studies, Florida.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Tanatar, E.(2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

The Council of the European Union (2018). Council Recommendation Of 22 May 2018 On Key Competences For Lifelong Learning. https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boyu_Ogrenme_icin_Anahtar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf adresinden 23.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.

Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.339943>

World Bank (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*. Washington D.C: The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf adresinden 11.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

Yavuz-Konakman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2015). Bologna süreci. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> adresinden 22.04.2020 tarihinde erişilmiştir.



EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604.01.01-E.4286000
Konu : Duygu TÜRKMENOĞLU'nun
Tez Uygulaması.

27/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/12/2019 tarihli ve 8644 sayılı yazısı.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Duygu TÜRKMENOĞLU, Dr. Öğr.Üyesi Buket ASLANDAĞ danışmanlığında hazırlamış olduğu "Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı yazı ekinde belirtilen okullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 10/02/2020 tarihli "Üygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı bulunan ilgi yazı ekinde belirtilen okullarda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esas olmak koşuluyla, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görüntü ve ses kaydı yapılmadan, veli izin belgelerinin ve gönüllü katılım formunun toplatılarak okul müdürlükleri tarafından muhafazasından sonra, 2020/2 nolu Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Veysel DURGUN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/02/2020

Murat SÜZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Döşeme Mah. Mucaitler Cad. Yeni Valilik Binası
Elektronik Ađ: <http://adana.meb.gov.tr>
e-posta: arge01@meb.gov.tr

Bilgi için: Ersin ARSLAN-V.H.K.İ
Tel: 0 (322) 200 91 82
Faks: 0 (000) 000 00 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1dce-88f7-3ce9-b65e-1d41 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Hayat apında Öğrenme Alışkanlığı Ölçeği

Hayat apında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırma yüksek lisans çalışması kapsamında “Öğretmenlerin Hayat apında Öğrenme Alışkanlıklarının eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”ni tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Toplanan veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Formu doldururken gerçek düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Lütfen boş madde bırakmayarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Değerli görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Duygu TÜRKMENOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler	
Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek	Medeni Durumunuz () Evli () Bekâr
Yaşınız () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri	Mesleki Deneyim () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri
Öğrenim Durumu () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora	Mezun Olduğunuz Fakülte () Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer Fakülteler
Çalıştığınız Öğretim Kademesi () İlkokul () Ortaokul () Lise	Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri () İl merkezi () İlçe merkezi () Kasaba, köy
Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Durum () Alt düzey () Orta düzey () Üst düzey	Branşınız (Lütfen yazınız)

Hayat çapında ğrenme Alışkanlıkları leği	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1- Alanıma dair yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak için çaba harcarım.					
2- Öğrencilerle etkileşim kurma becerilerimi geliştirmekteyim.					
3- Toplum ahlakına uygun davranırım.					
4- z yönetim konusunda kendimi geliştiririm.					
5- z değerlendirme konusunda kendimi geliştiririm.					
6- Kendi performansımı geliştirmeye çalışmaktayım.					
7- Mesleğimde işlerin nasıl yürütüldüğüne dair tecrübe edinmekteyim.					
8- Mesleğime dair profesyonel yetilerimi geliştirmekteyim.					
9- Birçok konuda girişimde bulunmaktan çekinmem.					
10- Başkalarını ikna etme gücüm vardır.					
11- Başkalarını yönetme alışkanlığına sahibim.					
12- Meslektaşlarımı yönlendirme alışkanlığına sahibim.					
13- Grup içinde liderlik yapabilmekteyim.					
14- Kendi kendime bakabilme alışkanlığına sahibim.					
15- Kişisel rahatsızlıklarla/hastalıklarla başa çıkabilirim.					
16- Ebeveyn olarak sorumluluk alma alışkanlığına sahibim.					
17- Başka bir kişinin bakımını üstlenebilirim.					
18- Gönüllü çalışmalara katılırım.					
19- Kariyer bağlantılı organizasyonlara katılırım.					

20- Seyahat etme alışkanlığına sahibim.					
21- Başka bir ülkede yaşayabilme yetilerimi geliştirmektedirim.					
22- Yabancı dil öğrenmekten zevk alırım.					
23- Diğer kültürlerle sosyal ilişkiler kurabilmektedirim.					
24- Sportif faaliyetlere katılmaktayım.					
25- Bir müzik enstrümanı çalabilmektedirim.					
26- Bir drama grubunda yer almaktayım.					
27- Kendi yeteneklerim konusunda öz güven geliştirmektedirim.					
28- Karşılaştığım sorunlar karşısında analiz etme yetimi kullanırım.					
29- Karşılaştığım sorunlar karşısında sentez yapma yetimi kullanırım.					
30- Karşılaştığım sorunlar karşısında değerlendirme yapma yetimi kullanırım.					
31- Problem çözme becerilerimi kullanmaktayım.					
32- Sorgulama becerilerimi kullanmaktayım.					
33- Araştırma yapmaktan zevk alırım.					

Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği için izin > Gelen Kutusu x



Duygu Tekerek <duygutekerek@gmail.com>

11:05 (4 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: Buket ▾

Hocam merhaba tez çalışmamın veri toplama kısmında kullanmak üzere, geliştirmiş olduğunuz Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinizi kullanmak için izin isteyecektim.
İyi günler, kolay gelsin.



Buket Aslandağ

12:10 (3 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▾

Merhaba Duygu Hanım,

E-mailinizde bahsi geçen ölçeğimizi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar diliyorum.

Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ

Nigde Ömer Halisdemir University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Division of Curriculum & Instruction
Nigde / TURKEY

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı :Duygu TÜRKMENOĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi :Bahçe, 1991
Medeni Hali :Evli, 1 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri :duygutekerek@gmail.com



EĞİTİM

2005 – 2009 Osmaniye 24 Kasım Anadolu Lisesi
2009 – 2013 Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Psikoloji Bölümü
2018 – 2020 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı,
Tezli Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2013-2014 Erzurum, Palandöken; Erzurum Halk Sağlığı Müdürlüğü
2014-..... Adana, Pozantı; 80. Yıl Devlet Hastanesi

YABANCI DİL

İngilizce