

T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE LİSANSÜSTÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

RABİA ALTINTAŞ

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE LİSANSÜSTÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Rabia ALTINTAŞ

Danışman

Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

BOLU-TEMMUZ, 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Rabia ALTINTAŞ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.(18.07.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTINDAĞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ

İmza



ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı araŐtırmamın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

18/07/2019.



Rabia ALTINTAŞ



Canım aileme ithafen...

TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tezinin ortaya çıkmasında, her aşamasında beni yönlendiren, öneri ve görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK'e çok teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında veri toplamamda yardımcı olan değerli öğretim üyelerine ve gelecekte meslektaşlarım olacak sınıf öğretmeni adaylarına, istatistiksel işlemler ve veri analizlerinde çalışmama yardımcı olan Araştırma Görevlisi Dr. Alperen YANDI'ya çok teşekkür ederim.

Bu güne kadar eğitimimde emeği olan başta ilkokul öğretmenim olmak üzere tüm değerli hocalarıma, çalışmam sırasında manevi desteğini esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni her konuda destekleyen, varlıklarından güç aldığım, üyesi olmaktan onur duyduğum ALTINTAŞ ailesine, tanıdığım ilk günden itibaren her anımda yanımda olan kıymetli dostum Maviye ARSLAN'a sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	i
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
İTHAF	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xv
BÖLÜM I.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Problem Cümlesi	8
1.4. Alt problemler	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Sayıtlar/Varsayımlar	10
1.8. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme ve dayandığı kuramsal temeller	11

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin Dünya ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi	16
2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin öğretmen eğitiminde önemi	22
2.1.4. Yaşam boyu öğrenme niteliklerine sahip öğretmenin özellikleri ve lisansüstü eğitim süreciyle ilişkisi	24
2.1.5. Eğitimde öğretmenin rolü	26
2.1.6. Öğretmen yetiştirme.....	32
2.1.7. Öğretmen yetiştirme sürecinde lisansüstü eğitimi zorunlu kılan nedenler ve önemi.....	32
2.1.8. Dünya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci ve lisansüstü eğitim.....	36
2.2. Konu ile İlgili Araştırmalar	43
2.2.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar	43
2.2.1.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar	43
2.2.1.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar	44
2.2.2. Öğretmenlik Mesleği ve Lisansüstü Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar	51
2.2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51
2.2.2.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar	52
BÖLÜM III	58
3. Yöntem	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği	60
3.3.2. Lisansüstü eğitim tutum ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması	68
3.5. Verilerin Analizi	68

3.5.1. Betimsel incelemeler.....	68
3.5.2. Karşılaştırma analizleri.....	69
3.5.3. İlişki analizleri.....	70
BÖLÜM IV.....	71
4. Bulgular ve Yorum.....	71
4.1. Normallik analizlerine ilişkin bulgular ve yorum	71
4.1.1. Sınıf düzeyi değişkeni için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum.....	71
4.1.2. Cinsiyet değişkeni için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum	73
4.1.3. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum.....	74
4.1.4. Korelasyon analizi için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum	74
4.2. “Sınıf Öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum.....	75
4.3. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sınıf düzeyine, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum.....	78
4.3.1. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum.....	78
4.3.2. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum	82

4.3.3. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum	85
4.4. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” arasında ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum	87
BÖLÜM V	90
5. Sonuçlar ve Öneriler	90
5.1. Sonuçlar	90
5.1.1. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin sonuçlar	90
5.1.2. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sınıf düzeyine, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuçlar	91
5.1.3. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” arasında ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin sonuçlar	92
5.2. Öneriler	92
5.2.1. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılan öneriler	93
5.2.2. İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler	94
KAYNAKÇA	96
EKLER	108
EK-1. LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ	108
EK-2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	111
EK-3. LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	113
EK-4. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	114
EK-5. ETİK KURUL İZİNİ.....	115

EK-6 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ-1	116
EK-6 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ-2.....	117
ÖZGEÇMİŞ.....	118



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklemdeki bireylerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	59
Tablo 3.2. Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği DFA sonuçları	62
Tablo 3.3. Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği madde parametreleri sonuçları	62
Tablo 3.4. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği DFA sonuçları	65
Tablo 3.5. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği madde parametreleri sonuçları	66
Tablo 4.1. Sınıf düzeyi değişkeni normallik testi bulguları.....	71
Tablo 4.2. Cinsiyet değişkeni normallik testi bulguları	73
Tablo 4.3. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni normallik testi bulguları.....	74
Tablo 4.4. Korelasyon analizi öncesinde yapılan normallik testi bulguları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış. 75
Tablo 4.5. Ölçek puanlarına ait betimsel istatistiklere ilişkin bulgular.....	75
Tablo 4.6. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları sınıf düzeyi değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları	79
Tablo 4.7. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları sınıf düzeyi değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları	80
Tablo 4.8. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları sınıf düzeyi değişkeni alt grupları ikili karşılaştırma analizi sonuçları	80
Tablo 4.9. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları cinsiyet değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları	82
Tablo 4.10. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları	84
Tablo 4.11. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları sosyo-ekonomik düzey değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları	85
Tablo 4.12. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları sosyo-ekonomik düzey değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları.....	86
Tablo 4.13. Yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum arasında hesaplanan korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği yol diyagramı 64

Şekil 3.2. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği yol diyagramı 67



KISALTMALAR DİZİNİ

AÜ : Asgari Ücret

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü

TED: Türk Eğitim Derneği

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖE: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

YY: Yüzyıl

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE LİSANSÜSTÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ALTINTAŞ, Rabia

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Faruk Öztürk

Temmuz-2019, XVI+118 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan 353 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve İzgi (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık kriteri olarak (p) 0.05 değeri esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin tamamının analizi SPSS 20.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğinin bu çalışma grubu üzerinde yeniden sınanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Her bir ölçme aracı için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin analizi için öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinden eğilim (aritmetik ortalama, medyan ve mod) ve dağılım ölçüleri (standart

sapma ve ranj) hesaplanmıştır. Karşılaştırma analizlerinde Kruskal-Wallis H Testi, Mann-Whitney U Testi kullanılmış, ilişki analizlerinde ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak “Kısmen Uyuyor” seviyesinde olduğu görülürken lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf değişkenine göre benzer düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiş cinsiyet değişkenine göre ise kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda sosyo-ekonomik olarak alt ve orta düzeyde olan öğretmen adaylarının sıra ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarında, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı fark görülmezken sınıf düzeyinde 4. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, lisansüstü eğitime ilişkin tutum, lisansüstü eğitim, sınıf öğretmeni adayları, tutum

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE-LONG LEARNING TENDENCY OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES AND THEIR ATTITUDES TOWARDS POSTGRADUATE EDUCATION

ALTINTAŞ, Rabia

Postgraduate Thesis

Main Department of Educational Sciences

Department of Educational Programmes and Teaching

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Faruk Öztürk

July-2019, XVI+118 pages

The aim of this study is to examine the relationship between the Life-Long Learning Tendency of Primary School Teacher Candidates and Their Attitudes Towards Postgraduate Education. The study group includes 353 teacher candidates who are studying at the Department of Primary School Teaching Programme at the University of Bolu Abant İzzet Baysal in 2018-2019 education year.

"Personal Information Form", "Life-Long Learning Tendencies Scale" developed by Diker Coşkun (2009) and "Post graduation Education Manner Scale" developed by İzgi (2016) were used as instruments of collecting data in this study. As a significance criterion, the value of (p) 0.05 was taken as a basis in all of the analyses. The analysis of all the data obtained from the study was done by using SPSS 20.0 packaged software. Confirmatory Factor Analysis was applied in order for the construct validity of the scales used in this study to be retested on this study group. Cronbach Alpha index was calculated for each assessment instrument. For the analysis of the sub problems of the study, the measures of tendency (arithmetic average, median and mode) and the measures of dispersion (standard deviation and range) of the point averages that the teacher candidates had received from the scales were calculated. Kruskal-Wallis H

Test and Mann-Whitney U Test were used in comparison analyses, Spearman's Rank Correlation Coefficient was examined for the relation analyses.

According to the research findings, the life-long learning tendency of primary school teacher candidates resulted in "Partially Suitable" level, while their attitudes towards post graduation education resulted in positively. The life-long learning tendencies of the primary school teacher candidates were at a similar level according to the class variable, while significant difference was detected in countenance of women in terms of gender variable. In the "Lack of Curiosity" subdimension of life-long learning, it was found that the mean rank of the teacher candidates who are socio-economically at under and medium level is much higher in the light of the teacher candidates' families' socio-economic level. No significant difference was found in the primary school teacher candidates' attitudes towards post graduation education according to the gender and socioeconomic level variables, while a significant difference was found in the countenance of the 4th graders according to the class variable.

According to the findings, it was concluded that there is a medium-level and significant relation between the life-long learning tendencies of the primary school teachers and their attitudes towards post graduation education.

Key Words: Life-long learning, attitude towards post graduation education, post graduation education, primary school candidates, attitude

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaçları, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağında eğitim tüm ulusların temel güç kaynağı durumuna gelmiştir. Kaynakların en değerlisinin, bilgi ve bilgiyi kullanan eğitimli insanlar olarak kabul edildiği günümüzde, doğal olarak, bir toplumdaki insanların sahip olduğu eğitimin kalitesi, o ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren bir kriterdir. Bundan dolayıdır ki, dünyaya yön veren devletler içerisinde yerini almak, saygın bir toplum olmak için en önemli gereksinim olan şey bilgi ve eğitimidir (Yeşil, 2016).

Eğitim ile kazanılan bilginin bireye kazandırdığı birikim, kişinin hayatında başarıyı elde etmesi için faydalanacağı en temel gücü oluşturmaktadır. Bu anlamda bilgi, insanın hayatında çok önemli bir yer kazanmıştır. Bilgiyi en çabuk ve hızlı kazanmayı sağlayan kurum ise okuldur. Okulun bilgiyi bireylere aktarmasını sağlayan en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen, gelişmekte olan ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetişmesini sağlayacak olan temel yapı taşlarından (Saç, 2016).

Öğretmenlik, insanlığın tarihi kadar eski ve insan hayatında çok önemli yeri olan bir meslektir. Tarihler boyunca üzerinde konuşulup, devamlı gelişme göstererek geleceğe taşınan mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmenlik, insanoğlunun genellikle öğrenim amacı ile hayatları boyunca başvurdukları bir kapı, medeniyetlerin bilgi ile arasındaki bağ, kalıcı bir mimar, bilgisi ile insanoğluna ışık tutan bir meslek özelliği taşımaktadır (Karadoğan, 2014).

Bir ülkede öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile insanların yetişmişlik düzeyinin, doğru orantılı olduğu düşünülürse, bilgi çağının gerekleri ile uyumlu bir

eğitim sisteminin oluşturulması ancak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile sağlanabilir. Çünkü ğretmenler; bireylerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra, onların ruhsal gelişimleri, sosyal uyum ve iletişim becerilerinin de dahil olduğu tüm gelişim alanlarına, insani özellik ve yeterlikleri lsnde doğrudan tesir etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yapısı gereği gelişen bu profesyonel rol, kişilerin aileleri kadar, öğretmenlerini de model almalarına ortam hazırlamaktadır (Tedmem, 2014).

Öğretmenler, ğrencilerinin birey olarak önemli bir varlık olduğunun bilinciyle, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalı, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate almalı, öğrencilerde yaratıcı düşünme ve analitik düşünmeyi geliştirici etkinlikler yapmalı, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine fırsat sunmalıdır. Ayrıca güçlü bir iletişim becerisine sahip olabilmeli, eğitim ve ğretimi etkili şekilde planlayabilmeli ve gerekli mesleki becerilerle birlikte çalışma alanına ilişkin derin bir bilgi birikimine de sahip olmalıdır. ğretmenden beklenen bu nitelikler ğretmen yeterliliklerini oluşturmaktadır (YGM, 2017). Ayrıca 21. yüzyılın öğretmenlerinden, eğitim sistemi ile birey arasında bir bağ kuran, girişken ruhlu, karar alma becerisine sahip, olaylara eleştirel bakabilen, ağdaş değerleri yorumlayabilen, empati duygusu gelişmiş, öğrencilere bağımsız bir kişilik kazandıran, bilgiyi yöneten, bilgiye ulaşma yolunu gösteren, yaşam boyu öğrenen ve aynı zamanda yaşam boyu öğreten kişi olması beklenmektedir (İzci ve Koç, 2012). Etkili bir öğretmenin ancak bu ihtiyaçları karşılayabilen nitelikte öğretmenler olacağı düşünülmektedir.

Etkili ğretmen yeterliliklerine bakıldığında, bir öğretmende bulunması gereken yeterliliklerin önceki dönemlerde beklenenlerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Toplumu şekillendirmede bu denli önemli görevi bulunan öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi, yeniliklere ve öğrenmeye açık olması beklenir. Bu amaçla eğitim sisteminde bilgiye yönlendiren ve davranış değişikliği oluşturan öğretmenin yetiştirilme süreci de çağın gereklerine uygun ve yeniliklere açık olmalıdır.

Öğretmen yetiştirme, çok kapsamlı bir kavramdır. Bu kavramın içinde, ğretmen adaylarının seçilmesi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitimi gibi konular, bütünüyle yer almaktadır (Kavcar, 2002). Ülkemizde ğretmen yetiştirme alanında çağın gerisinde

kalmamak adına pek çok reform yapılmıştır. Bu reformların en önemlisi, 1982 Anayasasında kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile, üniversitelere bağlanan eğitim enstitülerinin yeni planlama ve yönetim merkezi haline getirilmesi olmuştur. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır (Akdemir, 2013). Öğretmen yetiştirmede öğrenim sürelerinin arttırılması ve öğretmen yetiştirmenin üniversitelere bırakılması ile daha nitelikli öğretmen yetiştirmek hedeflenmiş olabilir.

Nitelikli bir öğretmeni yetiştirmek kadar öğretmenin kendini geliştirmesine katkıda bulunmak da önemlidir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan hizmet içi eğitim programları düzenlemektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler, alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan en son gelişmeleri de yakından takip etme olanağı bulurlar (Çankaya, 2007).

Nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinin bir diğer boyutu da öğretmenin kendi kendini yetiştirmesi, bilişsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olması ve kendini sürekli güncel tutması gibi tutumlara da sahip olmasını sağlamaktır. Bu nedenle bilgi çağı olarak değerlendirilen, teknolojinin etkili olduğu ve hızlı bir şekilde değişip geliştiği 21. yy. da öğretmenlerin de bu değişime uyum sağlayabilmeleri için hem akademik kariyerlerine ilişkin hem de kişisel gelişimlerine dönük olarak daha açık ve gelişimsel olmalarına daha çok önem vermeleri gerektiği söylenebilir. Bireylerin mesleksi, zihinsel ve kişisel gelişimleri için örgün eğitim kurumlarında, okullarda aldığı eğitimin yeri çok önemlidir. Fakat istenen yeterliklere sahip bireyler yetiştirebilmeleri için sadece bu süreçle yetinmeleri düşünülemez. Bu nedenle salt örgün eğitim süreci değil, meslek yaşamları süresince ve hatta bir ömür boyu süren bir yenilenme eğitimi süreci artık vazgeçilmez bir durum haline gelmiştir (Adabaş, 2016). Bireyler, formal ve informal eğitim kapsamında daima yaşam boyu öğrenme sürecinde çeşitli öğrenme ve öğretme faaliyetleriyle etkileşim içindedirler. Bu anlamda bireyler kendi bireysel gelişimlerini oluşturmada, çağın gerektirdiği şartlara uygun bir şekilde uyum sağlamada bununla birlikte kendisinin yeniliklere öncülük etmesinde yaşam boyu öğrenmeye gereksinim duymaktadırlar (Boztepe ve Demirtaş, 2018). Aktif

ve sürekli bilgi kullanımını gerektiren yaşam boyu öğrenmede herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu her bilgiye anında erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uygulayabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişilerdir (Polat ve Odabaş, 2008). Yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirebilmek isteyen öğretmenler ise; kendisi ve işinin doğası hakkında derin anlama ihtiyacına sahip olarak, kendini yenileme ihtiyacı hissederek, bilgi ve iletişim teknolojilerine başvurarak, gençlerin/çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerine ve onların kültürel sorunlarına karşı olumlu ve yol gösterici davranarak ancak bunu başarabilirler. Bu bağlamda eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin; sorumluluk alabilen, çevresindekilerle etkili iletişim kuran, bilgi edinmeye istekli olan, kendi kendini denetleyebilen/özdenetimli, kendi bireysel öğrenme stilini ve sürecini kontrol edebilen, değişiklik ve yeniliklere açık olabilen, kendini gerçekleştirebilen kısacası yaşam boyu öğrenebilen bireyler (Epçaçan, 2013) yetiştirebilmek için hizmet kalitelerini artırarak kendilerini sürekli geliştirebilmeleri ve değiştirebilmeleri gereklidir. Çünkü bir eğitimci, öğrencilerini tam olarak geleceğe hazırlamak istiyorsa, sadece eğitim verdiği kişileri değil aynı zamanda kendisini de yaşam boyu öğrenmeye adanmalıdır (Boztepe ve Demirtaş, 2018). Etkin bir öğretmenin, teknolojiyi yerinde kullanabilen, bilgiye erişme yollarını gören ve gösterebilen, etkili iletişim kurabilen bireyler olması istenildiğinden kendini yetiştiren öğretmenin lisans eğitimi ile sınırlı kalmaması beraberinde lisansüstü eğitime daha çok önem vermesi beklenilir.

21. yy. da öğretmenlerden doğrudan veya dolaylı olarak yeni nesillerin duygusal ve sosyal davranışlarını geliştirmeleri ve onları yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmeleri beklendiği olası bir gerçektir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmenlerden; öğretimi planlama ve değerlendirme, kapsamlı mesleki becerilere sahip olma, kişisel ilişkiler geliştirme, kendini yenileme konusunda açık görüşlü olma ve en önemlisi yaşam boyu öğrenci olmaya ihtiyaç duyma (MEB, 2006a) gibi roller üstlenmeleri beklenmektedir. Sonuçta hızlı değişimler öğretmenlerin rollerinde de önemli değişiklik ve gelişmelere yol açmaktadır (Helvacı, 2007). Ayrıca yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bir öğretmenin, eğitim adına sürekli öğrenci kalma yolunu benimseyerek lisansüstü eğitime de devam etmesi çok önemli bir

noktadır. Çünkü lisansüstü eğitimin temelde yaşam boyu öğrenmenin bir parçası ve gereği olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan üniversitelerin, mevcut bilgilerin öğretilmesindeki rolünün yanı sıra, geleceğin bireylerinin ve dolayısıyla toplumlarının belirlenmesinde etkili olacak olan bilişsel ve zihinsel gücün yetiştirilmesinde önemli bir misyonu vardır. Bu nedenle üniversiteler bireylere bilgiye nasıl ulaşılabileceği, bilginin nasıl elde edileceği, bilginin nasıl yorumlanıp gerekli durumlara uyarlanabileceği gibi becerileri kazandırmalıdır (Polat ve Odabaş, 2008). Bu da göstermektedir ki lisansüstü eğitimin aynı zamanda kişilerin yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde de olumlu etkileri vardır. Bu görüş eşliğinde, lisansüstü eğitim yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçasıdır fakat aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimini de olumlu düzeyde etkileyebilen bir süreç olduğu söylenebilir.

Özçiftçi ve Çakır (2015, 12) çalışmalarında tezsiz yüksek lisans programında akademik yaşamını sürdüren sınıf öğretmenlerinin “yaşam boyu öğrenme” konusundaki eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan bir öğretmenin, yaşam boyu öğrenme ile ilgili aşağıdaki görüşleri dikkat çekicidir:

“Yaşamım boyunca öğrenmeyi desteklemek adına işime yarayacağını ve gerekli olduğunu düşündüğüm tüm konularda kitaplar okurum, hizmet içi eğitimlere katılırım, tecrübeli kişilerin görüşlerini dinlerim, internet üzerinden araştırma yaparım. Ayrıca şu anda da bu amaçla branşım olan sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimi almaktayım.”

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi kendini geliştirmek isteyen, yaşam boyu öğrenmeyi davranış haline getiren öğretmenler lisansüstü eğitimi tercih etmektedirler. Ayrıca yaşam boyu öğrenen öğretmenlerin kendini geliştirmesinin yanında yetiştirilme sürecinin de kaliteli ve kapsamlı olması, bilgi ile deneyimin ön planda tutulması istenilmektedir. Öğretmen yetiştirmede diğer bir önemli nokta ise öğretmen yetiştirme sürecinin sürekliliğidir. Bu devamlılıktan kastedilen ise öğretmen yetiştirme sürecinin lisansüstü düzeyde devam ettirilmesi ve bu alanda öğretmenlerin

daha akademik bir düzeye ulaşmasıdır. Bilindiği gibi lisansüstü eğitim, lisansüstü çalışmalara yön veren enstitüler tarafından düzenlenen yüksek lisans ve doktora programından oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim, lisans öğrenimini tamamlamış kişilere, bir bilim dalında uzmanlaşma imkanı sağlamak amacıyla düzenlenen ve bazı uygulamalarda yüksek lisans (bilim uzmanlığı) ve doktora öğrenimi olmak üzere iki aşamalı bir öğrenim süreci iken, bazı uygulamalarda ise sadece doktora öğrenimini kapsayan bir süreçtir (Dilci, 2009).

Geçmişte üniversite eğitiminde yüksek kalitede insan gücü lisans öğrenimiyle yetiştiriliyordu. Fakat üniversitelerin işlevinin hızla değişmesi ve artan bilgi birikimi karşısında üniversite eğitim düzeyi de değişmek zorunda kalmıştır. İstenilen yüksek kalitede insan gücü artık yüksek lisans ya da doktora düzeyiyle yetiştirilmeye başlanmıştır. Geçmişte lisans mezunu olmak üstün sayılırken şimdilerde yüksek lisans ya da doktora öğrenimi bireye bir üstünlük sağlamaktadır (Güven ve Tunç, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin ve eğitim bilimleri uzmanlarının niteliğinin yükseltilmesinde de lisansüstü eğitimin önemi yadsınamaz (Karakütük, 2000). Lisansüstü eğitim programlarının yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek, mesleki konularda derinlemesine bilgi edinme, evrensel düzeyde bağımsız araştırma yapabilme, gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı yetiştirme gibi amaçları vardır. Bireyler bu amaçlara yönelik olarak lisansüstü eğitime yönelirler (Canbulat ve Çakmak, 2007). Özellikle 21. yy. da bilim ve teknolojiadaki gelişmeler baş döndürücü bir ivmelenmeye ulaşmıştır. Bazı alanlarda var olan bilgiler birkaç yıl içerisinde baştan aşağı değişebilmektedir. Bu durum sonucunda da dört yıllık bir üniversitenin birinci sınıfında öğrenilenler öğrenciler üniversiteden mezun olana kadar değişmektedir (Açıkgöz, 2002). Bu ilerlemeler doğrultusunda, önceleri okuma yazma bilmekle yetinen bireylere lisans eğitimi dahi yetersiz gelerek lisansüstü eğitime yönelmek zorunluluk halini almıştır. Okul öncesinden başlayıp lisansüstü eğitime kadar, eğitimin her basamağında, sonrasında ise yaşantılarının her döneminde kendini geliştirmeyi ve değiştirmeyi amaç edinen bireyler aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş olanlardır.

Öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ve önemini kavrayan ve bu doğrultuda daha ileri düzeyde akademik eğitimi öngören öğretmen

yetiştirme sistemine sahip toplumların daha başarılı ve etkili sonuçlara ulaşabildiği bir gerçektir. Türk Milli Eğitim Bakanlığı da “eleştirel düşünme”, “problem çözme” ve “kendini geliştirebilme” gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmek için eğitim programlarında düzenlemeler yapmaktadır. Yenilenen eğitim programlarında öğretmen yaşam boyu öğrenen olarak öğrencilere model olup öğrenme sorumluluğu kazandıran, bilgiyi aktarmaktan ziyade bilgiye erişme yollarında öğrenciye yol gösteren ve öğrencileri sınırlamaktansa, onları kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri için yüreklendiren kişidir. Bu bağlamda çağdaş bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde aktif ve yeniliklere açık olması gerekmektedir (Kılıç, 2015).

Bütün öğretmen ve öğretmen adaylarının geleceğine daha güvenli bakabilmesi ve vicdanen daha rahat olabilmesi için mesleki anlamda yeterli donanıma sahip olması gerekir. Zira lisans programlarından sonra verilen lisansüstü eğitim programları bu yeterliliğin daha üst noktaya çıkmasında oldukça etkili olabilir. Bu nedenle her öğretmenin yaşam boyu öğrenme ve kendisini yenilemesi açısından lisansüstü eğitim son derece önemlidir (İzgi, 2016).

Yukarıdaki bilgilere dayalı olarak literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde birtakım tezatlıklara rastlanmıştır. Bunlardan bir tanesi Diker Coşkun’un (2009), üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca lisansüstü çalışma yapmak isteyenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha fazla olduğu da bulgular arasında yer almıştır. Bu bulgu araştırmanın amacına hizmet eder niteliktedir. Fakat diğer yandan Kuzu ve Pullu’nun (2011) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarından lisansüstü eğitimi isteyenlerin oranının istemeyenlere göre fazla olduğu sonucuna ulaşıırken öğretmen olarak kendini geliştirmek isteyenlerin oranının azlığı da bulunan sonuçlar arasında dikkat çekmektedir. Araştırmalardaki bu tezatlıklar, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile lisansüstü eğitime ilişkin tutum arasındaki ilişkinin düzeyini merak ettirmekle birlikte bu ilişkiyi inceleyen ve vurgulayan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenmenin önemini vurguladığı bu araştırmada; sınıf öğretmenliği programında

öğrenim gören adayların “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ile “lisansüstü eğitime ilişkin tutumları” arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu sayede araştırma soruları doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve dolayısıyla lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını artıracabilecek nitelikte önerilerin hazırlanabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, lisansüstü eğitim ile ilgili tutumlarını ve aralarındaki ilişkiyi açıklamayı/betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Görmekte Olan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki Nedir?” şeklindedir.

1.4. Alt problemler

Bu araştırmayı oluşturan problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları”
 - 2.1. Sınıf düzeyine
 - 2.2. Cinsiyete
 - 2.3. Sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” arasında ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim fakültelerinde eğitim almakta olan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki alanda yetişmesinin önemli bir boyutu da lisans eğitimlerinin devamı olarak lisansüstü düzeyde eğitimlerini sürdürmeleridir. Bu durum aynı zamanda yaşam boyu öğrenme süreciyle de yakından ilişkilidir. Lisansüstü eğitimin kazandırdıkları arasında mesleki anlamda uzmanlaşmak, bilgiyi üretebilmek, bilgiye erişme yollarını araştırmak, kendini geliştirmeyi öğrenmek yer almaktadır. Bahsedilen kazanımlar bir öğretmende bulunması gereken özellikler arasında sayılabilir. Bu bağlamda her öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimi için lisansüstü eğitime devam etmesi beklenilir. Ayrıca öğretmenin yolunun öğrenmekten geçtiği günümüzde öğretmenlerin değişime açık olmaları, bilginin ve araştırmanın ışığında kendini sürekli reforme etmeleri gerekmektedir.

Öğretmen adayı olarak nitelendirilen öğrencilerin mezuniyet sonrası eğitimini aldıkları mesleklerine başladıklarında meslek yaşamları boyunca, muhatapları olan öğrencilerine, en temel becerileri kazandıracak olan sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme becerilerine ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik olumlu tutuma sahip olmaları, alan bilgilerini geliştirerek mesleklerinde ilerlemeleri, okullarda yönetici konumlara gelmeleri, küresel dünyada ortaya çıkan değişimleri ve gelişmeleri sınıflarına aktarmaları, hem öğrencilerin hem de ailelerinin kendini geliştirmelerini sağlamaları, hem mesleki olarak hem de ülkenin eğitim idealleri açısından son derece önem teşkil etmektedir (Aydın, 2018).

Kendini geliştirmek isteyen, mesleğinde uzmanlaşmak isteyen, araştırmayı seven, eleştirel düşünme becerisine sahip her öğretmen yaşam boyu öğrenme olgusunu benimsemiş demektir. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bir öğretmenin yolu elbette ki lisansüstü eğitimden geçmelidir. Lisansüstü eğitimle birlikte bireyin yaşam boyu öğrenme isteği desteklenmiş olur.

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin

tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenerek alan yazına konuyla ilgili katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen veriler, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” ile sınırlıdır.

1.7. Sayıltılar/Varsayımlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının, uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Yaşam boyu Öğrenme: Bireyin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı, sadece okul ile sınırlı kalmayıp hayatın her yerinde gerçekleşebilen, yaşa, sosyo-ekonomik düzeye ve eğitim seviyesine bakılmaksızın sürdürülebilecek olan her türlü öğrenme etkinliğidir (MEB, 2014).

Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi: Diker Coşkun (2009) tarafından hazırlanan “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi” ölçeğinden alınan puanlar.

Tutum: Davranıştan önce oluşup davranışın meydana gelmesine öncülük eden, insan, nesne veya konular üzerinde olumlu veya olumsuz duyguları işaret eden bir kavramdır (Kalkan, 2011).

Lisansüstü Eğitim: Bir lisans öğretimine dayalı, eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsayan bir yükseköğretim sürecidir (YÖK Kanunu, Madde 3).

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitimle ilgili kavramlar betimlenerek, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara/araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitime ilişkin kuramsal temeller incelenmiştir.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme ve dayandığı kuramsal temeller

Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, halk eğitimi kavramının yerine, daha çok yetişkin eğitimi (adult education), sürekli eğitim (continuing education), yaşam boyu eğitim (lifelong education) ve 1990'lerden itibaren de yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Tanımlardaki eğitimden öğrenmeye doğru bir geçiş yaşanmasının nedeni olarak küresel eğitim politikalarının etkisi olduğu düşünülmektedir (Kaya, 2015). Literatüre bakıldığında genellikle yetişkin eğitimi veya benzer şekilde sürekli eğitim gibi kavramlar ile eşdeğer anlamda ele alınan yaşam boyu öğrenme, Candy (1994:2)'nin değerlendirmesiyle kişilerin tüm hayatları süresince elde ettikleri bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek hayatta uygulayabilmeyi mümkün kılan destekleyici özelliği olan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Aktaran: Polat ve Odabaş, 2008).

Yaşam/hayat boyu öğrenme kavramı Aktan (2007) tarafından, çocukluktan başlayarak emekliliğe kadar devam eden sürekli öğrenmeyi gerektiren bir kavram olarak tanımlanmıştır. Formal öğrenmenin (örgün eğitim-öğretim kurumlarında verilen eğitim) dışında informal öğrenmeyi (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme vs.) de

kapsar. Yaşam/hayat boyu öğrenme, e-öğrenme, uzaktan eğitim, sürekli eğitim, açık öğretim vb. tüm yöntemlerle donanım kazanmasını sağlayan bir eğitim biçimidir.

Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini hayatı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Bu durumdan bireyin yaşantısı boyunca okula gideceği anlaşılmamalıdır. Öğrenme açık bir tutumdur: kişinin, merak ve içsel güdülerinden kaynaklanan yeni bilgiler arama isteğidir. Bu ifade bireyin değiştirilmeye değil değişime açık ve istekli olması anlamına gelmektedir (Otała, 1997, aktaran: Akkuş, 2008). 21. yy'ın gelişen dünyasında birey okulda verilen eğitimle yetinmeyerek zaman ve mekan sınırlaması olmadan yaşamı boyunca öğrenmeye açık olmalıdır. Mieser'e (1999) göre yaşam boyu öğrenme üç ana/temel gerçeğe dayanmaktadır: Birincisi, ele alınan ya da tanım olarak işaret edilen "eğitim" kavramının, salt okuldan ibaret olmaması; ikincisi, insanların okul eğitiminden/örgün programlardan mezun olduktan sonra da eğitim olanaklarına sahip olması gerektiği; üçüncüsü ise tüm bu bahsedilen sürecin aynı zamanda halk eğitimiyle ya da yaygın eğitim süreçleriyle de sağlanabileceğidir (Bağcı, 2011).

Öte yandan Cropley ve Dave (1978) ise yaşam boyu öğrenme kavramını bütünsellik, entegrasyon, esneklik, demokratikleştirme ve kendini gerçekleştirme şeklinde özetlemiştir (Aktaran: Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Bütünsellik: Yaşam boyu öğrenme olgusu; ilk olarak okul öncesi eğitim sonrasında ise diğer eğitim basamakları ile birlikte yetişkin eğitimini de içine alan ve her yaş grubundan bireyin yer aldığı örgün ve örgün olmayan/yaygın eğitim sistemlerini kapsayan bir durumdur.

Entegrasyon: Yaşam boyu öğrenme süreci, formal/örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme-öğretme sürecinin ev ve toplum hayatına uyarlanması, entegre edilmesi anlamına gelmektedir.

Esneklik: Yaşam boyu öğrenmenin değişim ihtiyaçlarına uyarlanabilirliği ile yeni ve farklı fırsatlara imkan sağlamasıdır.

Demokratikleşme: Yaşam boyu öğrenme kavramı, değişik ortamda ve konumdaki üyelerinin entelektüel gelişimleri, ilgi ve motivasyonları için her türlü ve her şekildeki eğitimden fayda görmesinin olası hale getirilmesidir.

Kendini gerçekleştirme: Yaşam boyu öğrenme olgusunun en etkili ve en önemli hedefi ise bireylerin kendini gerçekleştirme şansını ve fırsatını sunmasıdır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında yaşam boyu öğrenmeyi; bireyin kendi isteğiyle, yaşamının her döneminde, toplumun ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak kendini gerçekleştirme süreci şeklinde tanımlayabiliriz. Aspin ve Chapman(2000) yaşam boyu öğrenmenin dört önemli işlevini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Bireyin/ özelde de yetişkinlerin hayatında kendini yönetmeye ve daha iyi idare etmeye hazırlama özelliğinin olması,
- Eğitimin ve hayatın her aşamasındaki öğrenmelerinin, bireyin tüm yaşantısını hedeflemesi,
- Bireyin yaşamdan edindiği tüm deneyimlerinin, eğitsel bir işlev görmesi,
- Eğitimin/öğrenmenin, yaşamın tüm alanıyla birlikte kimlik kazanması.

Genel olarak yukarıdaki işlevlerle açıklanmaya çalışılan yaşam boyu öğrenme olgusu, her birey için öğrenme kaynağı haline gelmesine yönelik toplumun temelden değişmesini sağlamak gereklidir. Bu tutum yaşam boyu öğrenmenin gerçek anlamının anlaşılmasında somut bir veri oluşturmaktadır (Aktaran: Aksoy, 2013).

Yaşam boyu öğrenme bireyleri ve toplumları bu denli yakından ilgilendirirken ülkeler de konuya kayıtsız kalmamıştır. Özellikle Avrupa’da üzerinde çok konuşulan ve çalışılan bir kavram olan yaşam boyu öğrenmenin, 2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu tarafından açıklanan Yaşam boyu Öğrenme Memorandumu’nda aşağıda belirtilen altı temel stratejinin, yaşam boyu öğrenmenin tanımlanmasında ve yaygınlaştırılmasında gerekli olduğuna değinilmiş ve 21 yy.’daki yaşam boyu öğrenmenin genel çerçevesi belirlenmiştir:

- Her birey için yeni ve tüm yaşam için temel olan beceriler,
- İnsani ve insana ait olan kaynaklara daha fazla destek ve yatırım,
- Eğitim alanında yeni yaklaşım ve yöntemlerin geliştirilmesi,
- Her tür eğitim/öğretim durumunun değerli olarak addedilmesi ve belgelendirilmesi,

- Rehberlik ve danışmanlık alanına ait hizmetlerin yeniden gözden geçirilmesi
- Eğitimin mümkün olduğu ölçüde öğrenme sürecinde olan tüm kişilere, öğrenenlere yaklaştırılması ile eğitim hizmetlerine erişim zorluğu olan kesimlere de ulaşmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma olarak ele alınmaktadır. Bunlara ek olarak, yerel ve bölgesel bazda girişimler için yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen birey ve toplum için bilgi ağlarından maksimum düzeyde faydalanma olarak belirlenmiştir (Meb, 2014).

Türkiye’de dünyadaki gelişmelere bağlı olarak yaşam boyu öğrenme ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri olan MEB 8. Kalkınma Planında; yaşam boyu öğrenme ile ilgili, bilgilerin güncel ve etkili bir şekilde kullanılmasına teşvik edici bir yaklaşım olarak bahsedilmiştir. Bireyin fiziksel engellerini kaldırıp, öğrenmeye yönelik istek, motivasyon, tutum ve davranış geliştirme gibi bilgi çağı terminolojilerin hayatın tüm kesimlerine eriştirilmesi de bu yaklaşımın hedefleri arasında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2014-2018 stratejik planında ise yaşam boyu öğrenmenin gelişmeye ve önem kazanmaya başlaması ile eğitim; zaman ve mekândan bağımsız hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi içeren tüm eğitsel etkinliklerin temel bileşeni olarak yer almaktadır.

Ülkeler arasında bazı farklı algılar olsa da, herkes için yaşam boyu öğrenmenin stratejik hedefleri ve amaçları altı noktada benzerlik göstermektedir. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenmektedir (DPT, 2001):

1. Nitelikli Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma : Yaşamın ilk yılları eğitim hayatında olduğu kadar yaşam boyu öğrenmede de önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde düzeltilmeyen dezavantajlar yaşamın ileri dönemlerinde kalıcı bir hal alacağı için nitelikli okul öncesi eğitimi fırsatlarının yaygınlaştırılması, yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden bir tanesidir.

2. İlköğretim ve Ortaöğretim Kademesinde Gerçek Bir Öğrenme Temelinin Oluşturulması:

Yaşamın bu döneminde sağlam ve güvenilir bir öğrenme temelini oluşturulması, ilerleyen dönemler için öğrenme kapasitesi ve motivasyonunu yaratma açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin motivasyonunu sürekli halde tutmak ve yeteneklerini daha da geliştirmek için pozitif öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Oluşturulan bu ortamlar bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğretme stratejilerinin kullanılmasına olanak sağlanmalı, öğrenmede bireysel gelişmeye önem verilmeli ve bireysel gelişmeye fırsat veren bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Eğitim programları ve okulların örgüt yapıları yeniden tasarlanmalı, başarısızlık riski yüksek olan öğrencilere özel ilgi gösterilmelidir.

3. Okuldan İşe Geçişlerin Kolaylaştırılması: Gençler, okuldan çalışma yaşamına geçişte gerek sosyal açıdan gerekse ekonomik açıdan sorunlar yaşamaktadırlar. Buna yönelik danışmanlık hizmetlerinin sağlanması ve herkes için bu geçiş aşamasını zorlaştıran faktörlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Buna yönelik danışmanlık hizmetlerinin sağlanması tüm bireyler için yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden biridir.

4. Yetişkinleri Öğrenmeye Özendirme: Yetişkinlerin iş yaşamının değişen koşullarına uyumunu kolaylaştırmak amacıyla, yaşam boyu öğrenme olanaklarının yetişkinlere ağırlıklı olarak ulaştırılması gerekmektedir. Yetişkin grup sınıfına giren bireylerin arasında sürekli olarak öğrenme durumlarına ve fırsatlarına talebi artırmak için sürekli olarak öğrenmeyi güdüleme, kolay hale getirme ve ayrıca ödüllendirme olgusu da önem taşımaktadır. Bu durumun hayata geçirilmesinde, yetişkinlerin daha önce aldıkları temel eğitimlerin güçlendirilmesi temel stratejilerden biri olarak kabul edilmektedir.

5. Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığın Sağlanması: Bireylerin hayatları boyunca öğrenme durumunda olmaları amacıyla, var edilen sistemlerin farklı/değişik parçaları arasında bir tutarlılık oluşturabilmek için kurumsal ve kurumsal olmayan unsurların daha esnek ve bütüncül biçimde birleştirilmesi gerekmektedir. İstikrarlı ve tutarlı bir durumu içeren sistemde bulunması gereken özelliklerden birisi, önceki öğrenmeleri önemli gören ve değerlendiren yapılara sahip olmasıdır.

6. Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi: Kaliteli öğrenme ortamlarının bina, fiziki alt yapı vb. sermaye yatırımları önem taşımaktadır. Fakat eğitim sistemlerinde

'kaynakların' hepsi, sadece fiziki binalar ve görünen alt yapılardan meydana gelmez. Hem eğitimciler ve hem de eğitimci olmayan personelin bilgi, beceri, deneyim ve motivasyon düzeyleri, eğitim kaynakları içinde en büyük orana sahiptir. Bu nedenle, söz konusu personelin/ilgili paydaşların eğitimi, yerel-ulusal-uluslararası bilgi kaynaklarına ulaşma olanaklarının da önem arz ettiği açıktır. Bu bahsedilen durumların gerçekleşmesi, hayata geçirilmesi, herkes için yaşam boyu öğrenme ilkesinin temel hedeflerinden birisidir.

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin Dünya ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi

Küresel dünya düzeninde yaşam boyu öğrenme alanı söz konusu olduğunda bu sürece ait düzenleme ve programlarda ismi geçen Grundtvig ve Comenius'un, yaşam boyu öğrenme kavramının öncüleri olduğuna yönelik görüşler vardır. Wain (2000), Grundtvig'in bu noktada ele aldığı yaşam boyu öğrenme kavramını 1800'lü yıllarda ilk olarak dile getirdiği ve kullandığı için yaşam boyu öğrenme olgusunun ve akımının öncüsü ve kurucusu olduğunu, Comenius'un görüşlerinin de yaşam boyu öğrenme kavramının ana esaslarını oluşturduğunu belirtmektedir (Aktaran: Adabaş, 2016).

Yaşam boyu öğrenme kavramının ilk kez dile getirilmesi ise 20. yüzyılın başlarına rastlar. 1920'lerde John Dewey ile birlikte E. Lindeman ve B. Yeaxle, eğitim kavramına "güncel hayatın sürekli bir boyutu" olarak bakan kapsamlı bir yaklaşımın düşünsel temellerine sahiptiler. Bu tarz yaklaşımlar doğrultusunda, eğitim kavramının yaşam boyu bir süreçle ilişkili olduğuna ait düşünceler yetişkin eğitimi alanında sistemli çalışmaların ilk başladığı zamandan bugüne süregelen bir aşamayı işaret etmektedir (Aktaran: Kıvrak, 2007).

Yetişkin eğitimine yönelik artan ilgi ve elde edilen başarı sonucu 16 Haziran 1949'da, Danimarka'nın Elsinore şehrinde uluslararası yetişkin eğitimi konferansı düzenlenmiştir. Elsinore'den on bir yıl sonra ise Kanada'nın Montreal şehrinde 22-31 Ağustos 1960 tarihinde, "Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi" temalı uluslararası konferansta 51 ülke temsil edilmiş ve yetişkin eğitiminin amaç ve işlevleri, dünyayı içine alan bir çerçeve içinde incelenmiştir (Lowe 1985: 9, aktaran: Aksoy, 2013).

1960'lı yılların sonları ile 1970'li yılların başındaki “yaşam boyu öğrenme” ve “öğrenen toplum” düşüncesi, sınırsız görünen bir ekonomik büyüme ortamında, eğitime bağlanan daha geniş değerlerin coşku ve iyimserliğini yansıtmaktadır. İlgili düşünceler, Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi uluslararası örgütlerin raporları ile gündeme taşınmıştır. Örneğin, 1972'de Edgar Faure'un başkanlığındaki bir komisyonca hazırlanan “Var Olmayı Öğrenmek” (Learning To Be) adlı UNESCO raporunun iki önemli tezi vardı: “Sürekli öğrenme” ve “Öğrenen toplum”. Birincisi, eğitim politikalarının temeli durumundayken; diğeri ise, bütün bir toplumu öğrenme sürecine dahil edecek bir stratejiyi öngörmekteydi. Özetle Faure Raporu'nda; “eğer öğrenme, kişinin tüm yaşamını içine alıyorsa ve hem yaşam süresi hem de çeşitlilik anlamında, eğitsel olduğu kadar toplumsal ve finansal kaynaklarıyla da bütün toplumu ilgilendiriyorsa, eğitim sisteminde düzenlemeler yapmak da yetmez; öğrenen bir toplum olmaya çalışmalıyız.” şeklinde açıklamıştır (Aktaran: Ayhan, 2005).

Seksenli yıllarda ise gelişmiş dünya ülkelerinde eğitime ayrılan kaynakların azaldığı ve birtakım problemlerin yaşandığı görülmektedir. Eğitimde yeniden bir düzenlemeye gidilmiş ve bu sürecin sonunda yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya atılmıştır. Bu kavramın 1960'lı yıllarda ortaya atılan tekrarlanan eğitim kavramından farkı, bireyi merkez alan bir yaklaşım olarak benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye de önem verilmesi, okulların rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılarak buna karşılığında sosyal yönlerinin güçlendirilmesidir (DPT, 2001).

“Sürekli eğitim” olarak bahsedilen yaşam boyu öğrenme ile ilgili ilk belge, 1993 tarihinde gündeme gelen ve “yeşil bülten” olarak adlandırılan metindir. Bu metinde işsiz olan bireylerin tekrar iş bulmalarını sağlamak ve buna imkanlar yaratmak amacıyla sürekli meslekî eğitim yapılarının daha sistematik bir düzeye kavuşturulması öngörülmüştür. Ayrıca yeşil bültende, mevcut olan iş gücünün meslekî ve teknik alanda eğitimlerle, günün egemen teknolojileri ve iş gücü piyasasının gerektirdiği becerilerle donatılması amacına da geniş bir şekilde yer verildiği görülmektedir (Kıvrak, 2007).

Diğeri bir belge ise komisyon kararı olarak ortaya konan Beyaz Bülten'dir. 1995 yılında hazırlanan bu rapor, “Öğrenen topluma doğru: Öğrenme ve Öğretme” gibi etkili bir başlık taşımaktadır. Beyaz Bülten' de yaşam boyu öğrenme konusunda söz konusu

bu oluşumun hedefleri ve yapılması gerekenler durumlar/etkinlikler tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili yapılan bir başka yenilik ise 1996 yılının “Avrupa yaşam boyu öğrenme” yılı olarak ilan edilmesidir. Bahsedilen bu komisyonun konuyla ilgili kararlarıyla yaşam boyu öğrenmenin amaçları, temel ilkeleri ve ana stratejileri de belirlenmeye çalışılmıştır (Kıvrak, 2007).

2000 yılında ise, Avrupa Konseyi Lizbon Stratejisini başlattığında somut eğitim politikaları biçiminde ilk kez uygulamaya geçilmiştir. Aynı yıl, Avrupa Komisyonu, Avrupa genelinde bir danışmanın temelini oluşturan yaşam boyu öğrenme hakkında bir bildirge yayınlamıştır. Bu bildirgede uzun vade içinde temel teşkil edecek olan altı anahtar mesaj içermektedir (MEGEP, 2006):

1. Herkes için yeni beceriler: Sosyal dışlanma ile mücadele etmek ve etkin vatandaşlığı destek vermek için öğrenmeye, evrensel ve sürekli erişimin garanti edilmesi.

2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Öğrenmeye yapılan para ve zaman yatırımı seviyesinin gözle görülür oranda artırılması.

3. Öğretme ve öğrenmede yenilik: Yaşam boyu ve hayatın her alanına yayılmış öğrenme devamlılığı için etkin öğrenme ve öğretme yöntemleri ile çevresel koşulların geliştirilmesi.

4. Öğrenmeye değer verilmesi: Öğrenmenin, katılımın ve sonuçların, özellikle de yaygın eğitimin anlaşılma ve takdir edilme yollarının önemli biçimde iyileştirilmesi.

5. Rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi: Herkesin Avrupa genelinde ve yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına dair iyi kalitede bilgi ve tavsiyelere kolayca ulaşabilmesinin sağlanması.

6. Öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi: Yaşam boyu öğrenme olanaklarının öğrencilere kendi toplumlarında ve uygun olan durumlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı tesisler tarafından desteklenen biçimde mümkün olduğunca yakından sağlanması.

Lizbon Stratejisi ve Avrupa Komisyonu, bildirgenin başlatılmasından itibaren yaşam boyu öğrenen toplumun yeni eğitim, öğretim ve gençlik eylem programları için rehber bir ilke olmuştur (MEGEP, 2006).

Türkiye’de ise yaşam boyu öğrenme, dünyadakine paralel bir gelişim süreci izlemiştir. Ancak Türkiye’de kavramın gelişimi daha çok Avrupa’daki gelişmelerden etkilenmektedir. Bu söylem Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ve bununla ilişkilendirilebilecek çalışmaların sadece Avrupa Birliği süreci ile sınırlandırılması anlamı taşımaktadır. Oysa “Millî eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır (1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 17).”ifadesinde yer verildiği şekliyle; 35 yıl önce adı konulmamış bir yaşam boyu öğrenme kavramının altyapısının oluşturulduğu görülmektedir (Aksoy, 2008).

“Yaşam Boyu Öğrenme” yaklaşımının Türk eğitim sistemine yeni bir kavram olarak girmesi 14 Aralık 1960 tarihinde toplanan ve içinde Türkiye’nin de bulunduğu, OECD ülkelerinin aldığı kararların altına atılan imzalara kadar uzanmaktadır (DPT, 2001).

1973 yılında, “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” ile oluşturulan Türk Milli Eğitim Sistemi, yinelenen eğitim kavramına güzel bir örnek oluşturmaktadır. Sistem örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölümden oluşmuş ve bu iki bölüm birbirinin bütünleyicisi olarak kabul edilmiştir. Yaygın eğitim ile ilgili maddeler herkese yaşam boyu öğrenme fırsatları sunacak şekilde düzenlenmiş olup bu sistemin yürütülmesinde devlete önemli görevler verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, kendine bağlı çeşitli yaygın ve örgün eğitim kurumlarında bireylere yönelik, istenilen düzeyde eğitim imkanı sunmakla ve diğer Bakanlıklar ile yarı-resmi, gönüllü ve özel kuruluşlarca sunulan çeşitli programlara destek olmakla ve bu programlar arasında, ulusal ve yerel düzeyde, uyumu sağlamakla görevlidir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı örgün eğitim genel müdürlükleri, örgün eğitim hizmetlerine ek olarak, kendi alanlarında yetişkin eğitimlerini içeren programları da yürütmekle sorumludurlar (DPT, 2001).

Türkiye’de resmi düzeyde yaşam boyu eğitim ile ilgili kapsamlı bir çalışma 2006 yılının ekim ayında düzenlenen, “Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” adlı girişimdir. Sözü edilen bu raporun, Türkiye’nin Avrupa Birliği ile birlikte ve ortaklaşa yürüttüğü MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi) projesi kapsamında hazırlandığı görülmektedir. Bu proje, Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitim alanının, sosyo-ekonomik gereksinimler ile yaşam boyu öğrenme ilkelerinin birlikteliği doğrultusunda bir bütün olarak ele alınmasını ve desteklenmesini sağlamak amacıyla yapılan beş yıllık bir projedir (Bağcı, 2011).

Bu konuda diğer bir çalışma ise 13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında düzenlenen 17. Millî Eğitim Şûrasında otaya çıkmıştır. Şûra’da eğitim sisteminin, eğitim kademeleri arası geçişler ve yönlendirmeler, eğitim sisteminde kullanılan değerlendirmeler ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sisteminin durumu tüm boyutlarıyla ele alınmıştır. Yaşam boyu öğrenme başlığı altında birçok önemli karar alınmıştır. Bu kararlar şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2006b):

- Yaşam boyu öğrenme olgusunu destekleyecek, yaygınlaştıracak ve aynı zamanda geliştirecek olan ulusal bir eğitim politikası geliştirmek gerekli ve kaçınılmaz durumdur.
- Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yasal düzenlemelerin yapılması ve tüm kurum kuruluşlardan alınan verilere dayalı bir eğitim haritasının çıkarılması zorunludur.
- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları uluslararası standartlara uygun bir nitelikte geliştirilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenmeye ait tüm etkinlikler, ulusal ve uluslararası kriterlerle belgelenmeli ve desteklenmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme konusunda bireylere dönük bilgilendirici ve onların farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır ve ayrıca sivil toplum örgütlerinin ve yerel yönetimlerin gelir seviyesi düşük olan kesimlere finansman, proje ve donanım yönünden katkı sağlaması kolaylaştırılmalı ve teşvik edilmelidir.

- Bu konuda toplumun tüm kesimlerinin ve tüm bireylerin bilinçlendirilmesinde kitle iletişim araçları gibi tüm medyadan yararlanılmalıdır.

- Ülkedeki tüm eğitim kurumlarının, okulların, halk eğitim merkezlerinin fiziki alt yapısındaki donanımsal eksiklikleri giderilmeli ve bu konuda finansal destek sağlanmalıdır.

- Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin artırılması ve yaygınlaştırılması için yeni kurumların açılmasına karşın, var olan eğitim kurumlarının geliştirilmesi yoluna gidilmeli ayrıca özel sektöre ait bu konudaki kurumların fiziki ortamlarından ve imkânlarından yararlanılmalıdır.

- Küreselleşme kavramına paralel olarak özellikle yabancı dil öğretimi konusuna ağırlık verilmeli ve dil öğretim merkezleri, web destekli öğrenme ortamları yardımıyla bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmeye yönelmeleri temin edilmeli ve özendirilmelidir.

- Yaşam boyu öğrenme kavramının felsefesi doğrultusunda yaş olarak sadece 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır.

- Yaşam boyu öğrenme, sadece okula giden veya bir eğitim sürecinde olan bireylerle ve çalışanlarla sınırlandırılmamalı, aile eğitimi, anne baba eğitimi, toplumsal entegrasyonu sağlamaya dönük aile destek programları çerçevesinde farklı girişimlerde bulunulmalıdır. Bu konuda mevcut programlar sürekli güncellenmeli ve akredite edilmelidir.

- İnsan hakları, demokrasi bilinci ve çevre bilinci oluşturmaya dönük programlara önem verilmelidir. Ayrıca her bireyin yükseköğrenim görebileceği şekilde açık üniversite açılmalıdır.

2006 tarihli 17. Millî Eğitim Şûrasında otaya çıkan bu anlayış çerçevesinde ve buna ilişkin olarak ortaya konulan diğer yaklaşım ise 2009-2013 dönemlerini kapsayan 2009 tarihli ve ayrıca Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ adlı metinde dile getirilmektedir.2009-2013 dönemlerini kapsayan 5 Haziran 2009 tarihinde Yüksek Planlama Kurulu tarafından da onaylanan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” nde ‘Hayat Boyu Öğrenme Altyapısının

Güçlendirilerek Kaliteli Öğrenmeye Erişimin Kolaylaştırılması' başlığı altında şu öncelikli konulara yer verilmiştir (MEB, 2009):

- Yaşam boyu öğrenmenin tüm muhataplarının görev ve sorumluluklarının net ve açık bir biçimde tespit edildiği yasal düzenlemelerin oluşturulması.
- Toplumsal farkındalık yaratılarak bu konuda toplumsal kültürün oluşturulması,
- Etkin izleme, değerlendirme ve karar verme için veri toplama sisteminin güçlendirilmesi,
- Tüm bireylere okuma yazma becerisi kazandırılarak okuryazar oranında artış sağlanması ve temel eğitim başta olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanması,
- Eğitim kurumlarının fiziki altyapısı ile eğitici personel sayısının ve niteliğinin ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi,
- Öğretim programlarının değişen ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenmesi,
- Bireylerin çağın değişen gereksinimlerine uyum sağlayabilmeleri amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının etkin hale getirilmesi,
- Hayat boyu öğrenmeye katılım sürecinde dezavantajlı bireylere özel önem verilmesi, ve bu kapsamda mesleki rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi,
- Hayat boyu öğrenme kapsamında uluslararası etkileşim ve işbirliğinin artırılarak bu alanda uluslararası hareketliliğin desteklenmesi.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin öğretmen eğitiminde önemi

Öğretmenlerin veya eğitimcilerin, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve kendi öğrenme süreçlerini izleyerek değerlendirmeleri konusunda önemli bir rolü vardır. Bu noktada öğretmenlerin rolü, onların da aslında pek çok şeyi bilmediğini, bunun doğal bir süreç olup bireylerin öğrenme serüveninin sürekli olduğunu öğrencilerine yansıtma şeklindedir. YBÖ yaklaşımına göre öğretmenin her öğrenci ile ilgilenmesi gerekir çünkü tüm öğrenciler kıymetlidir (Avrupa Komisyonu, 2002). Öğretmenler eğitimdeki en önemli unsurlardır. Öğretmenler eğer mesleğe iyi

hazırlanmışsa ve meslek hayatları boyunca kariyerlerine katkı sağlayacak çalışmalarda bulunurlarsa öğrenciler üzerinde etkili olabilirler. Çünkü bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öğretmenin pozisyonu önemlidir. Tüm öğretmenlerin başarıyı artırmak adına attığı her adım ve gösterdiği çabalar desteklenmelidir. Öğretmenlik mesleğinin özü öğretirken öğrenmeden doğar. Bu nedenle tüm öğretmenler aslında iyi birer yaşam boyu öğrenendir. Bu istek ve katılımlarını öğrencilerine yansıtarak onların da yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemelerini misyon edinmelidirler. Değişime ayak uydurmak ve gelişmek için kendi bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini gözden geçirmek ve düzenlemek öğretmenler için mesleğin gerekliliklerindedir (Poyraz ve Bayrakçı, 2015).

Prag'a (2001) göre "Yaşam Boyu Öğrenme" yi hayata geçirmek için üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Çünkü özellikle üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri yaşam boyu öğrenme kavramını öğrencilere aşılacak öğretmen adaylarını yetiştirmektedir. Bu nedenle üniversitelerin eğitim programları da yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre yeniden düzenlenmelidir (Aktaran: Sarıgöz, 2015). Öte yandan öğretmen yetiştirme, akademik eğitimin yanı sıra, bireyin ve toplumun öğretmene ve öğretmenlik mesleğine bakış açısından başlayarak öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürmektedir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme bireysel ve toplumsal hazırbulunuşluk, üniversitede eğitim, hizmet süresince eğitim olmak üzere üç boyutta ele alınabilir (Mustan, 2002, aktaran: Gür Erdoğan, 2014).

Yaşam boyu Öğrenme Projesi ismi ile Fransa'da öğretmen eğitimi hususunda bir çalışma yapılmıştır. Bu projede, eğitimin okuldaki süreyle sınırlı olamayacağı ve okulların eğitim için tek yer olamayacağı belirtilmektedir. Bu nedenlerle yaşam boyu öğrenme kavramı ile açık okullar kavramı sık sık birlikte kullanılmıştır. Öğretmenin bilginin tek kaynağı olma rolü değişmiştir. Öğretmen hem öğrencileri hem de kendisi için öğrenmeyi artıran birisidir (Kıvrak, 2007).

Türkiye'de öğretmen eğitimi, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında yapılmaktadır. Bu alanlar kanunlarda da belirtilerek tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda ortak birliğin sağlanması hedeflenmiştir. Buna göre öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bu alanların her birini temsil eden

derslerle istenilen nitelikte ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip öğretmen yetiştirileceği varsayılmıştır (TED, 2009).

2.1.4. Yaşam boyu öğrenme niteliklerine sahip öğretmenin özellikleri ve lisansüstü eğitim süreciyle ilişkisi

Yaşam boyu öğrenme olgusuyla lisansüstü akademik yaşam arasında hem dolaylı hem de dolaysız ilişkilerin olması tanım gereği kaçınılmaz bir durumdur. Bu konuda yapılan çalışmalarda ve yaklaşımlarda bu ilişkiyi ortaya koyan değerlendirmeler bulmak da mümkündür. Bu noktadan hareketle yapılan bazı tanım ve değerlendirmelere dikkat edilecek olursa, Knapper ve Cropley'e (2000) göre yaşam boyu öğrenen bireyler şu özelliklere sahiptir: kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olma, öğrenmelerini değerlendirme, her durumda aktif ve katılımcı olma, her ortamda öğrenmeye odaklı bir yapıya sahip olma ve gerektiğinde farklı alanlardan bilgi toplayıp senteze ulaşabilme (Aktaran: Diker Coşkun, 2009).

Bir başka çalışmada ise (Candy, 1994) yaşam boyu öğrenen kişi tanımlanırken şu özellikler sıralanmıştır (Aktaran: Diker Coşkun, 2009): Merak edip sorgulayan, geniş bir bakış açısına sahip olarak bilgileri arasında bağ kurabilen, bilgiye ulaşmayı, bilgiyi yorumlamayı, düzenlemeyi ve özümsemeyi becerebilen, özgüveni yüksek ve kendisiyle barışık olan ve duruma göre farklı öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanabilen bireylerdir.

Epçaçan'a (2013) göre ise; YBÖ yaklaşımında bir bireyin sahip olması gereken kişilik özellikler şu şekilde olmalıdır: kendi öğrenme sürecinden sorumlu olan ve kendini kontrol edebilen, yeniliklere kolayca uyum sağlayabilen ve değişime açık olan, analitik ve eleştirel düşünme becerisine sahip olabilen ve bu becerilerini kullanarak problemlerine çözüm üretebilen bireylerdir. Dolayısıyla bu tür özelliklere sahip bireyler, öğrenmeye istekli olarak etrafindakilerle etkili iletişim kurabilen ve ayrıca bilgiye ulaşma yollarını verimli kullanabilen bireylerdir.

Yukarıda söz edilen özelliklere sahip bireyler yetiştirebilmek için öncelikli olarak YBÖ yaklaşımını esas alan bir öğretim programı hazırlanması gerektiği ortaya

çıkılmaktadır. Ayrıca bireyin öğrenmede birinci derecede bilgi kaynağı olan öğretmen ve ders materyallerinin de hazırlanan bu öğretim programını öğrenciye aktaracak düzeyde olmalıdır. Öğretmen öncelikle kendisi yaşam boyu öğrenme modelini benimsemiş olmalı ki devamında bu nitelikleri taşıyan bireyler yetiştirebilmelidir. Coolahan (2002: 12), yaşam boyu öğrenen öğretmenlerde bulunması gereken bazı anahtar yeterlikleri şu şekilde belirtmiştir. Öğretmen;

- Kendisi ve işinin doğası hakkında derin anlama ihtiyacına sahip olmalıdır.
- Öğretme, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkilerdeki profesyonel becerilerini geliştirme ihtiyacına sahip olmalıdır.
- Esneklik ve kendini yenilemeye açıklık ihtiyaçlarına sahip ve yaşam boyu öğrenen olmalıdır.
- Kesinlikle konu alanlarında yetkin olmalı ve bir ekip üyesi olarak işbirliği yapmaya hazır olmalıdır.
- Öğrenme zorluğu çeken ya da yabancılaşmış öğrencilerin duyarlılıkları ile bağlantılı öğretim becerilerine ihtiyaç duymalıdır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerine başvurma ihtiyacı duymalıdır.
- İşini etkileyecek sosyal, kültürel ve politik faktörlerin bilgisinin farkında olmalıdır.
- Gençlerin zihinsel ve duygusal gelişimine ve onların kültürel sorunlarına karşı olumlu bir anlayışa sahip olmalıdır.
- Velilerle ve diğer eğitim ortakları ile etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
- Okul alanı içinde rehberlik ve danışmanlık, yönetim ve liderlik gibi alanlarda ekstra uzmanlaşmaya ihtiyaç duymalıdır.
- Farklı şekillerdeki okul sonrası eğitim ve erken çocukluk eğitimi ile bağlantılar kurulmasına açık olmalıdır (Aktaran: Gür Erdoğan, 2014).

21. yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri İzci ve Koç (2012) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Bireyi eğitim sisteminin gereklerine göre yetiştiren,

- Bireyin tüm gelişim basamaklarına katkı sağlayan (Okçabol, 2005:321),
- Çağdaş değerlere sahip, eleştirel düşünebilen, doğru kararlar alabilen,
- Empati duygusu gelişmiş olan, çevresi ile iletişimi kuvvetli, , özgüveni yüksek bireyler yetiştirebilen,
- Öğrencileri öğrenme yöntemlerine göre bilgiye yönlendiren,
- Bilgiye ulaşmada rehber olan, yaşam boyu öğrenen ve aynı zamanda öğreten kişidir (Merter ve Koç, 2010: 525).

Bu özellikler incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek için kendini sürekli geliştirmesi gerekir. Kendini geliştirmek isteyen bir öğretmenin lisans eğitimiyle yetinmemesi beklenir. Hem dünyada olup biteni hem de kendi alanındaki yenilikleri takip edebilen bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelmesi gerekir.

Nitekim Arıcı (1997)'ya göre bilim ya da sanat üretmek, toplumsal problemleri doğru yorumlamak, toplumsal problemlere çözüm önerileri sunmak, üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağlamak için lisansüstü eğitim şarttır. Bu çerçeveden bakıldığında Arıcı'nın aslında öğretmenin işlevlerinden de bahsettiği söz edilebilir. O halde mesleğini özümsemiş ve yaşam boyu öğrenmeyi felsefe edinmiş her öğretmenin lisansüstü eğitime devam etmesi muhakkaktır.

2.1.5. Eğitimde öğretmenin rolü

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak ifade edilmektedir. Bu tanımdan yola çıkılarak öğretmenlerin kanunla belirlenen amaç ve ilkeler ışığında öğrencilerini eğitmekle ve devlete katkı sağlamakla yükümlü oldukları sonucu çıkarılabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Bir ülkenin toplumsal ve ekonomik gelişimi ve büyümesi için gerekli insan gücü okullarda yetiştirilmektedir. Kaliteli bireylerin ancak donanımlı okullarda yetiştirilebileceği varsayılırsa bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu önemli görevi üstlenen öğretmenlerin niteliğinin iyi olabilmesi için iyi bir eğitimden

geçmiş olması gerekmektedir. Gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sırasında iyi eğitim alan ve kendini geliştiren öğretmen aynı oranda öğrencilerine verimli olabilir. Kendini geliştirmek isteyen ve bunu önemseyen öğretmen her açıdan desteklenmeli ve takdir edilmelidir (Seferoğlu, 2001).

Öğretmenlerden beklenen rollerin, topluma, o toplumun kültürüne, yaşanılan zamana ve yetiştirilmesi planlanan insan modeline ve karşılaşılan sorunlara göre değişiklik göstermesi doğaldır. Fakat buna rağmen genel anlamda öğretmene yüklenen bazı roller aşağıdaki gibidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005):

a) **Temsilcilik:** Temsil rolü öğretmenin çevreye karşı nasıl görüldüğüyle ilgilidir. Öğretmen davranışlarıyla, iletişim şekliyle, giyinme tarzıyla hem bireysel olarak kendini hem okulunu hem mesleğini hem öğretmen grubunu temsil eden kişidir. Aynı zamanda öğretmenin dışa açılarak bulunduğu çevreyi şartlarına uygun şekilde yönetmek de görevleri arasında yer alır.

b) **Liderlik/başkanlık:** Öğretmenin, hem içinde yer aldığı öğretmen grubunda hem de eğitiminden sorumlu öğrenci topluluğunda bir liderlik vasfı bulunmaktadır. Öğretmenler, bu liderlik görevini şartlara göre bazen geleneksel yapıda yürütebilirler. Fakat çoğunlukla sınıfını, okulunu ve hizmet ettiği çevreyi demokratik yöntemlerle yöneten liderlik eden, aydınlatandır.

c) **Öğreticilik:** Öğretmen, sınıfındaki her öğrencinin bilişsel düzeyine göre öğrenebileceği en etkili yolu tespit ederek ona uygun öğretim plan ve programını hazırlayan ve süreci yöneten kişidir. Uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri aktaran kişidir. Bunun yanı sıra, öğrenci velilerine, hizmet ettiği çevreye, diğer öğretmenlere karşı daima ve her konuda öğretici, bilgi yayıcı konumundadır.

d) **Arabuluculuk:** İnsanın olduğu her yerde iletişim eksikliğinden, karakter yapılarından kaynaklı anlaşmazlıkların olması doğaldır. Okullarda öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli gibi birçok grubun ortak noktası olduğu için birtakım problemlerin oluşması muhtemeldir. İşte böyle durumlarda öğretmenin üzerine düşen görev arabuluculuk yapmaktır. Öğretmen, bireyler ve gruplar arası problemlerin çözümünde bir arabuluculuk rolü üstlenmek durumundadır.

e) **Hakemlik:** Öğretmen, eğitimle ilgili okul ve sınıf ortamında gerekli olan birtakım kuralların uygulayıcısıdır. Öğretmen, bazı durumlarda içine düştüğümüz sıkıntıdan kurtarmak için bize yol göstermekte, karşılaştığımız sorunlarla ilgili hakemlik yapmaktadır. Bireye ve çevresine, okulda, ulaşabildiği her yerde doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, haklı ya da haksız olan durumları aktarmakla yükümlüdür.

f) **Rehberlik:** Öğretmen, öğrencilerinin problemlerini bilip onların problemlerini çözebilmelerine yardımcı olmak, onların sırlarını korumak, durumundadır. Öğretmen gerekli durumlarda öğrencilerinin iyi bir aile ve toplum üyesi olabilmelerini sağlamak için nasihat ederek yol gösterendir.

g) **Yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen:** Öğrencilerinin gözünde öğretmen bir yargıçtır. Çünkü öğretmen, öğrencilerinin gözünde çok şey bilen ve kendisiyle ilgili en doğru kararı verebilen kişidir. Öğrencilerin gözünde öğretmen bir bilgiçtir. Çünkü öğretmenin kendisine sorulan her soruya doğru cevap verebilen kişidir. Öğrencilerinin gözünde öğretmen dedektiftir. Çünkü öğretmen, problemlerin çıkış noktasını bilerek veya bularak sorunların çözülmesini sağlayan kişidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

21. yy. da öğretmen rolleri ile birlikte yeni bir kavram olarak “Öğretmen Yeterlilikleri” kavramı ortaya çıkmıştır. Öğretmen yeterlilikleri milli eğitime göre; öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli şekilde yerine getirebilmeleri için öğretilerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006c).

Öğretmen yeterlilikleriyle ilgili yapılan ya da yapılacak olan tüm sınıflamalarda dikkat edilmesi gereken nokta bu yeterliliklerin bir bütün olarak alınması gerektiğidir. Çünkü bu yeterlilikler birbirlerini bütünleyici özellikler içermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri” nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir (MEB, 2002):

1. İyi ve etkili bir öğretmen öğrencisinin gelişim basamaklarını ve yaşına uygun özelliklerini bilmelidir. Sınıfında etkili öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmenin öğrencilerinin gelişim özelliklerini dikkate alarak yaklaşmalı ve doğru yöntem, teknikleri kullanmalıdır.

2. Bir ders planı yapmak veya hazırlamak tek başına yeterli değildir. Ders planını gerektiği gibi uygulayabilmek için planın işlevine inanmak gerekir. Etkili öğretmen başaracağına inanarak planlama yapan kişidir.

3. Nitelikli bir öğretmen, amacına uygun, farklı bilişsel seviyedeki her öğrenciye hitap edebilecek şekilde hazırlanmış öğretim materyallerinin etkisini bilir ve öğrenci özelliklerine göre farklı materyaller tasarlayarak öğrenimi zenginleştirir.

4. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerini çok iyi tanımakla birlikte onların neyi hangi ölçüde ve ne şekilde öğrenebileceklerini de bilir. Buradan hareketle öğrencilerinin öğrenmesi için en uygun yöntem ve tekniği seçerek eğitimi gerçekleştirir. Ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerine de hakim olmalıdır ki doğru yöntemi doğru öğrenciye uygulayabilmelidir.

5. Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin hem bireysel hem de toplum içinde gerçekleşeceğini bilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması ve her bireyin başarıyı tatması için sınıf ortamında hem birey olarak hem de grup olarak yapılan çalışmalarına yer verir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu kadar içinde bulunduğu grubunun da öğrenmesinden sorumlu olduğunu hissettirir.

6. Nitelikli bir öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencinin, hangi davranışı ne ölçüde kazandığını, öğrenilemeyen becerinin aksayan yönlerini takip ederek çeşitli önlemler alır. İyi bir öğretmen öğrenim çıktısından ziyade öğrenim süreciyle ilgilenir. Öğrencinin değerlendirilmesinde geleneksel yöntemlerle birlikte alternatif değerlendirme yöntemlerini de kullanır.

7. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerine öğrenmenin güzelliğini sevdirek başarıya ulaştırandır. Çalışma alışkanlığının kazanılmasında ve ileriye yönelik meslek seçimi gibi konularda yol göstericidir. Öğrencisini en iyi yönlendirendir.

8. Nitelikli bir öğretmen, kültürel değerlerine bağlı, empati duygusu gelişmiş, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, öğrenmeyi seven bireyler yetiştirmek için elinden gelen çabayı gösterir.

9. Nitelikli bir öğretmen, her öğrencinin ihtiyaç ve özelliklerine uygun eğitim vermeyi bildiği gibi “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” farklı olan özel öğrencilere de nasıl yaklaşacağını bilir. Sınıf ortamı toplumun bir yansıması olduğundan her karakter ve özellikte öğrenci bulunur. İyi bir öğretmen bu sentezi gerçekleştirip her

öğrencinin ihtiyacına cevap verebilenidir. Bu bağlamda, özellikle öğrenmede özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun bir öğrenme modeli tasarlar.

10. Nitelikli bir öğretmen, sadece öğrencisinin değil okulun bulunduğu çevrenin de ihtiyaçlarını bilerek ona uygun davranır. Ortamın olanakları doğrultusunda, yetişkinlerin de mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmelerini olanak sunar.

11. Etkili bir öğretmen, öğretim sürecinin birçok bileşeninin olduğunu ve bu bileşenlerin verimli işleminin eğitimin kalitesini artırdığını bilir. Bileşenlerden okul yönetimi ile işbirliği içinde olunması öğrenmenin verimini artırdığı bir gerçektir.

12. Nitelikli bir öğretmen, her fırsatta mesleki ve kişisel yönlerden kendisini sürekli olarak geliştirir. Bu gelişim için kendi özelliklerine uygun imkanları değerlendirerek kendini geliştirir.

13. Nitelikli bir öğretmen eğitim verdiği kurumu ve kurumun işleyişini iyi bilir. Okulun işleyiş ve düzeniyle ilgili oluşan sorunlarla ilgilenerek çözüm önerisi geliştirir.

14. Nitelikli bir öğretmen her öğrencisinin gelişim sürecini yakından takip eder. Bu süreçte veli ile işbirliği yaparak öğrencinin gelişimi sağlanır. Öğretimin veli basamağı da işe koşulmuş olur.

Bu durumun bir benzeri olarak da 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri saptanmıştır. Bu yeterlik grubundaki 6 ana yeterlikten birisi olan “Öğretme ve Öğrenme Süreci” yeterlik alanı ve bu alana ait 7 alt yeterlik alanlarıyla ilgili aşağıdaki açıklamalar yapılabilir (MEB, 2006c):

C - Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmen, eğitim sürecinde, öğretim ve öğrenme süreçlerini plânlayarak uygular ve yönetir. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı sağlanmış olur.

C1 - Dersi Plânlama

Öğretmen, öğreneni merkeze alarak onlarla birlikte kazanımlara uygun plan hazırlayabilmelidir. Plan dahilinde süreçte kullanılacak öğretim materyalleri, değerlendirme yöntemleri ve öğretimin amaçları konuşulur.

C2 - Materyal Hazırlama

Öğretmen sahip olduğu imkanlarla öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ders içeriğine bağlı kalarak öğrenimin kalitesini artırmak adına materyaller tasarlayabilir.

C3 - Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

C4 - Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

Öğretmen, okul ile çevrenin bütünleşmesi adına eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla kazanım ve öğrenci kitlesinin beklentileri doğrultusunda tiyatro, müze, kütüphane gibi yerlere geziler düzenlemeli, etkinlikler planlamalıdır.

C5 - Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Öğretmen, her öğrencisinin ilgi, yetenek, aile yapısı ve bilişsel düzeyini iyi bilmeli, onların istek ve ihtiyaçlarını doğru belirlemelidir. Her öğrencinin eğitim sürecine katılımının ve beklentilerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurularak o doğrultuda bireysel öğretim planları yapılmalıdır.

C6 - Zaman Yönetimi

Öğretmen, öğrenme- öğretme etkinlikleri için ayrılan süreci iyi değerlendirmeli öğrencilerin de verimli çalışmalarını kendisine ayrılan zamanı etkili kullanmayı öğrenmelerini sağlamalıdır.

C7 - Davranış Yönetimi

Öğretmen, her öğrencinin kendini özgürce ifade etmesine olanak verilen ortamlar oluşturmali, her öğrenci kendi sorumluluklarının bilincinde olmalı ve haklarını gözetmelidir. Demokratik bir ortamda bireyler kendilerinin dışında başkalarının da hak ve sorumluluklarını bilerek savunurlar. Bu tür ortamlarda öğrenci değerli olduğunu hissettiği için öğrenmeye daha açıktır.

Bu iki liste karşılaştırıldığında 2006 yılında belirlenen alt yeterlik maddelerinin 2002 yılında belirlenene göre hem sayı olarak azaltıldığı hem de ifade olarak somutlaştırıldığı görülmektedir (Seferoğlu, 2009).

2.1.6. Öğretmen yetiştirme

Öğretmenlerin akademik yaşamda kendilerini yetiştirmesi ve bu uğurda lisansüstü düzeyde eğitimlerini sürdürmelerine yönelik yaklaşımlar aynı zamanda nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun da önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Bu noktada, ülkemizde öğretmen yetiştirme konusuna tarihsel olarak da bakıldığında bu sorunun temel konular arasında ele alındığı görülebilir. Cumhuriyet döneminin başlarında Atatürk bir özdeyişinde "Öğretmenler; Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakar öğretmen ve eğitimcilerini, sizler yetiştireceksiniz. Yeni nesil sizlerin eseri olacaktır. Cumhuriyet; Fikren, İlmen, Fennen, Bedenen Kuvvetli ve Yüksek Karakterli koruyucular ister. Yeni nesli bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir. Sizin başarınız Cumhuriyetin başarısı olacaktır" diyerek, öğretmenin ve öğretmen yetiştirmenin ne denli önemli olduğunu açıklamıştır (Can, Durukan ve Can, 1999). Atatürk'ün bu sözleri ışığında Cumhuriyet'in kuruluşundan beri hedeflenen nokta tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında ve öğretmen yetiştirmede de modern devletler arasında olma, diğer bir ifadeyle, muasır medeniyetler arasında olma ölçütleri dikkate alınmıştır (Alhas,2006).

Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi hususu, iki başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki hizmet öncesi eğitim, ikincisi ise hizmet/meslek içinde eğitimidir. Günümüzde eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu inancı ile birlikte öğretmenlerin eğitimi de sadece hizmet öncesi eğitimle sınırlı kalmamakta olup mesleğin her döneminde de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve kendini geliştirmesi için gerek öğretmeni istihdam eden kurumlar tarafından gerekse yaygın eğitim kurumları tarafından eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gereklidir (Şişman,1999).

2.1.7. Öğretmen yetiştirme sürecinde lisansüstü eğitimi zorunlu kılan nedenler ve önemi

Öğretmenlik, çeşitli meslek dalları içinde kendisinden en çok görev ve sorumluluk yüklenmesi beklenen meslek alanlarından biridir. Bu görevlerin gelecekte azalması değil aksine artarak değişmesi beklenmelidir. Günümüz şartlarına uygun öğretmen, kendisini sürekli değiştirip geliştirerek, bilgi birikimini çağa uygun öğretim

yöntemleriyle aktararak, öğretim sürecinde öğrenciyi daima merkezde tutan kişi olmalıdır (Başer, Narlı ve Günhan, 2005).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri Anayasa ve ilgili kanunlar gereğince Milli Eğitim Bakanlığı’nın görev ve sorumlulukları kapsamındadır. Merkezi olarak Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülen öğretmenlerin hizmet içi gelişimlerine yönelik amaçlar şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2006d):

- Öğretmen adaylarının intibaklarını ve yatkınlıklarını sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerisini geliştirerek verimliliğini artırmak maksatlı çalışmalar yürütmek,
- Öğretmenlerin yurt içinde ve yurt dışında lisans öncesi, lisans ve lisansüstü öğrenim yapmalarını desteklemek,
- Öğretmenlerin, mesleki alanlarındaki değişim ve gelişimlere uyumunun takibini sağlamak,
- Öğretmenleri üst kademedeki görevlere personel olarak yetiştirmek,
- Hizmet içi eğitim amacıyla dergi, gazete yazımı yapmak.

Yukarıdaki amaçlara bakıldığında öğretmenlerin lisansüstü öğrenim yapmalarının sağlanmasının hedeflenmesi öğretmen yetiştirme açısından son derece önemlidir. Zira Karakütük (2000)’ ün de bahsettiği gibi bir ülkenin kalkınmasının en önemli öğelerinden biri yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Bilim insanı, araştırmacı ve öğretim üyesi, üniversitelerin lisansüstü öğretim programları ile yetiştirilir. Bilginin hızla arttığı bir ortamda eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenin daha nitelikli olması da gereklidir. Öğretmenlerin ve eğitim bilimleri uzmanlarının niteliğinin yükseltilmesinde lisansüstü öğretimin önemi yadsınamaz.

Bir başka yönden bakacak olursak günümüzde, bireylerin eğitime yüklediği anlam değişmektedir. Bu değişimde teknolojik, ekonomik, toplumsal, bireysel ya da siyasal etkenlerle birlikte kişinin eğitime olan ihtiyacı ve isteği de etkili olmaktadır (Aslan, 2014). Önceleri bireyler ilkökul eğitimiyle yetinirken şimdilerde lisans eğitimi

bile yetersiz kalarak bireyler lisansüstü eğitime yönelmektedirler. Aslan (2014), bireylerin lisansüstü eğitime yönelmelerini etkileyen etmenleri 4 başlıkta toplamıştır:

1. Akademik/Kişisel Etkenler:

Yapılan çalışmalarda eğitim talebinin yüksek olduğu öğrenciler genellikle yükseköğretim programlarına devam etme konusunda aşırı istekli olanlar veya kendilerini yükseköğretim için yeterli gören öğrencilerdir.

2. Ekonomik/Mesleki Etkenler

Bireyin eğitime olan isteğinde cinsiyet, yaş, bilişsel yeterliğinin yanında ekonomik faktörler de rol almaktadır. Kişi iyi bir meslek edinebilmek adına, kendisinin ve ailesinin gelir düzeyini yükseltmek amacıyla daha çok eğitim görmeye gönüllü olmaktadır. Kişinin lisansüstü eğitime yönelme sebeplerinden biri de bu yönüyle ekonomik sebeplerdir.

3.Sosyokültürel/Ailesel Etkenler

Bireylerin eğitim hayatında çevresinin sosyokültürel yapısının önemi büyüktür. Ailenin eğitim düzeyi ve eğitime verdiği değer, bireyin toplumda saygınlık kazanmak istemesi, sosyal çevresini artırmak istemesi, kendini gerçekleştirme hedefi, gibi sebepler özellikle yükseköğretime olan eğitim isteğinde etkili olabilir.

4.Kurumsal/Yapısal Etkenler

Yükseköğretim sistemindeki değişmeler, alanların öğrenci kapasiteleri, harç ücretleri, giriş koşulları gibi etkenler eğitim isteğini etkilemektedirler. Devlet ya da vakıflar aracılığıyla öğrencilere sağlanan bursların, yurt imkanlarının, harç ücreti katkılarının eğitime olan talebi artırdığı görülmüştür. Ayrıca üniversite sayılarının da çoğalması daha çok öğrencinin yükseköğretime yönelmesine sebep olmuştur.

Türkiye’de lisansüstü eğitimin önemi ve popülerliği giderek artmaktadır. Lisansüstü eğitimi bugün yükseköğrenimin önemli bir kademesi haline getiren ve gelişimini sağlayan başlıca etkenler şunlardır (Karaman ve Bakırcı, 2010):

- Çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen, araştıran, sorgulayan, düşünce üreten, bilgi ve fikir alışverişinde bulunan, yabancı dil bilen, özgüveni yüksek olan, kaliteli bireylerin topluma kazandırılması,

- Ülkemizdeki toplumsal ve ekonomik gelişmelerin sağlanmasında yüksek nitelikli insan gücüne gerek duyulması,
- Değişen iş hayatı piyasasıyla birlikte lisansüstü eğitim gören, kendini iyi geliştirmiş kişilerin daha rahat ve çalışma olanakları iyi olan işlerde çalışmaları,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki artışta üniversitenin önemli rol oynaması,
- Gelişen teknolojiyle birlikte lisans eğitiminin yetersiz kalarak bireyleri lisansüstü eğitim yapmaya zorlaması,
- Bilgiye ulaşmak, bilgiyi üretmek ve bilgiyi paylaşmak,
- Bazı kurum veya kuruluşlarda yönetici olmanın ön şartı olarak lisansüstü eğitimin belirlenmiş olması,
- Lisansüstü eğitimini tamamlayan kamu personeline verilen derece veya kademe ödüllendirmesi. Bireylerin lisans eğitimi sonrası mesleki gelişimleri yakından takip etme talebi,
- Açılan üniversite ve bölümlerdeki artış oranı ile birlikte öğretim üyesine ve yetişmiş elemana ihtiyacın artması.

Başer, Narlı ve Günhan (2005) çalışmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşleri, lisansüstü eğitim sırasında öğrendikleri bilgileri diğer öğretmenlerle paylaşabildikleri, yeni bilgileri sınıflarında uygulayabildikleri ve lisansüstü eğitim almayı tüm öğretmenlere tavsiye ettikleri yönünde olmuştur.

Son olarak Turhan ve Yaraş (2013) da yaptığı çalışma sonucunda lisansüstü eğitimin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, işbirliği yapma, etkili iletişim kurma, doğru karar verebilme, çeşitli kaynakları etkili kullanabilme gibi yeterliklerinde olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır

Tüm bu bilgiler ve araştırmalar ışığında öğretmen yetiştirme sürecinde ve sonrasında kendini geliştiren her öğretmenin lisansüstü eğitim yapması eğitim sistemimizin tüm boyutları açısından son derece önemlidir.

2.1.8. Dünya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ve lisansüstü eğitim

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin pek çok ülkede farklı bir yapısı vardır. Bunun en az üç nedeni olduğu görüşü ortaya atılmıştır (Cros, Duthilleul, Cox ve Kantasalmi, 2004, aktaran: Abazoğlu, 2014): Birinci neden, bilgi ve teknolojinin sürekli değişmesi, değişime en açık mesleklerden biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecini etkilemektedir. İkinci nedeni, öğretmenliğin öğrenildiği yerin sınıf olmasıdır. Uygulama olmadan sadece ilgili bilgilerin öğrenilmesiyle deneyim kazanılmadan öğretmenlik mesleği yapılamaz. Diğer neden ise sosyal bir meslek olan öğretmenlik toplumdaki tüm gelişmelerden birinci derecede etkilenir. Dolayısıyla değişen bir toplum yapısında öğretmen eğitiminin aynı kalması beklenemez. Öğretmen öğrencilerine yaşam boyu nasıl öğrenebileceğini öğretirken kendisi de bu beceriyi hayatının odak noktası haline getirmelidir.

Bu bilgiler ışığında her ülkenin kendi kültür, eğitim sistemi ve değer yargılarına bağlı olarak farklı öğretmen yetiştirme modellerinin olması doğaldır. Eğitim sistemi yapısı olarak başarıya ulaşmış ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçlerini incelemek eğitim sistemimiz açısından faydalı olacaktır.

ABD’de öğretmenlik yapabilmek için gereken şartlar her eyalette değişebilmektedir. Ülkede ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğretmen olabilmek için hem lisans hem de lisansüstü eğitim görme olanağı vardır. Bunun yanında tüm okullarda öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi yapma şartı bulunmaktadır. Lisans düzeyindeki programlarda öğrenciler genellikle üniversitedeki 3. yılında öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilerek mezun oldukları zaman lisans diploması ile öğretmenlik sertifikaları alabilmektedirler. Birçok eyalette ise okul müdürü olabilmek için yüksek lisans veya doktora mezunu olmak şartı konulmuştur. Yine çoğu eyalette öğretmenlikten emekli olma hakkını elde etmek için yüksek lisans mezuniyeti şartı aranmaktadır. Ayrıca Florida Üniversitesinde yer alan Profesyonel Öğretmen programı gibi programlarda 5 yıllık eğitim verilmekte bitiminde ise yüksek lisans derecesi mezun olan öğretmenler yetiştirilmektedir (Abazoğlu, 2014).

İngiltere’de öğretmenlik eğitiminde 3 veya 4 yıllık lisans ile 1 yıllık lisansüstü sertifikaların verildiği iki farklı uygulama vardır. Genelde İngiliz üniversitelerinde 4 yıllık lisans programının da bulunmasına rağmen lisans eğitimi 3 yıl sürer. Branş dersleri, eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması aynı anlarda yapılmaktadır. 3 yıllık lisans programını bitiren öğretmen adayına 1 yıllık eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulamasının yer aldığı program sonunda öğretmenlik sertifikası verilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu 3 ya da 4 yıllık lisans programları ile ortaöğretim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ise lisansüstü eğitim programlarıyla yetiştirilmektedir (Meriç, 2004).

Avustralya’da da öğretmenlere verilen eğitim, eğitimde uygulanan programlar ve süresi her eyalette değişiklik göstermektedir. Ayrıca, öğretmen yeterliklerinde ve unvanlarda da farklılıkların bulunduğu Avustralya’da öğretmen yetiştirmede üç farklı yöntem kullanılmaktadır:

Birincisi; eğitim lisansı da denilen lisans derecesinde dört yıllık öğretmen eğitimi,

İkincisi; eğitim lisansı ile birlikte yürütülen Fen Bilimleri veya Sosyal Bilimler alanlarından birinin alındığı dört yıllık çift derece programı,

Üçüncüsü; üç veya dört yıllık Fen Bilimleri veya Sosyal Bilimler Lisansının ardından bir veya iki yıl süren lisansüstü programı (Abazoğlu, 2014).

Finlandiya’da öğretmen eğitimine çok önem verilmektedir. 1980 yılından itibaren yüksekokullar tarafından verilen eğitimde 1999 yılında yürürlüğe giren Yönetmelikle birlikte değişiklikler yapılmış, içerik yeniden düzenlenerek yapılandırılmıştır. Öğretmen yetiştirmede temelin öğretmenlerin sürekli eğitilerek geliştirilmesine bağlamışlardır. Yine öğretmenlerin teknolojiye karşı ilgileri, sosyal yaşantıları, fiziksel ve ruhsal iyi olma hallerini önemseyerek öğretmenlerdeki verimliliği artırmayı hedeflemişlerdir. Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminde teori ve uygulamanın bir bütün olarak verilmektedir. Eğitim sürecinde teorik dersler kadar uygulamaya yönelik dersler de aynı oranda önem arz etmektedir. Ayrıca tüm öğretmenlik türlerinde yüksek lisans düzeyinde eğitim zorunludur (Delibaş, 2007).

Almanya’da 1970 yılından itibaren, okul öncesi öğretmenliği dışındaki tüm öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. 12 eyalete göre farklılıklar gösterse de tüm eyaletlerce onaylanmış genel bir eğitim sistemi vardır. Bu uygulama ile üniversitelerde ya da üniversite yetkilerine sahip bağımsız eğitim yüksekokullarında ilkokul düzeyinde sınıf öğretmeni olmak için en az üç, orta öğretim alan dersi öğretmeni olmak için en az dört yıllık öğretmenlik eğitimi verilmektedir (Abazoğlu, 2014).

Yukarıda belirtilen ülkelerin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde özellikle PISA sınavlarındaki başarılarıyla adını sıkça duyduğumuz Finlandiya’da lisansüstü eğitimin zorunlu olduğu gözden kaçmamaktadır. Öte yandan Dünya’da başarılı eğitim sistemi olan diğer ülkelerden İngiltere ve Avustralya’ da da öğretmen yetiştirme programlarında lisansüstü eğitime yer verilmiştir. Bu ülkelerden Amerika’ da ise öğretmenlerin emekli olabilmek için lisansüstü eğitimi bitirme şartlarının olması Amerika’ da lisansüstü eğitime verilen önemi göstermektedir.

Öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi hususunda AB ülkeleri ortak amaçları doğrultusunda bir anlayış oluşturmaya çalışmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda, Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde üye ülkelerin öğretmen eğitimi ve yeterlikleri konusunda ortak görüşleri şu şekildedir (TED, 2009):

1. Üye ülkeler kendi sorumlulukları dahilinde tüm öğretmenlerin; araştırma ve uygulama arasında denge kuran yüksek öğretim kurumlarında eğitim almış olmaları, insan psikolojisine karşı tutumu yanında uzmanlık alanıyla ilgili yüksek düzeyde bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca mesleğe başladıklarında tecrübeli çalışanlardan danışmanlık hizmeti almalı, mesleğini ve kendini geliştirecek gerek formal gerek informal programlara dahil olmasında teşvik edilmelidir.
2. Liderlik bir öğretmenin eğitiminde önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla öğretmenler, eğitim bilimleri üzerine aldıkları derslerin ve yaşadıkları tecrübelerin sınıflarında kendilerine katkı sağlaması amacıyla yüksek nitelikte yönetim ve liderlik eğitimi almaları sağlanmalıdır.

3. Meslek öncesi öğretmen eğitimi kadar meslek sürecindeki eğitime de önem verilerek öğretmenlerin gelişiminin sağlanması, mesleki gelişimin bir bütünlük içinde yürütülmesi ile yüksek kalitede öğretmenin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
4. Öğretmen yeterliklerinin ve öğretmen olabilmek için aranan ön koşulların daha kaliteli öğretmen yetiştirmek adına yükseltilmesi ve bu konudaki gerekli önlemler alınmalıdır.
5. Öğretmen yetiştiren kurumların, okullarla iletişiminin sağlanarak toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gelişmesinin sağlanmasıdır. Bu işbirliği ile öğrenen toplum oluşumu desteklenmelidir.
6. Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlerin birtakım işlevleri yerine getirebilmeleri sağlanmalıdır. Bu işlevler arasında; öğrenci velileri ve okulun toplumsal çevresi ile yakın işbirliği yapabilmek, çalışanlar arası saygı ve hoşgörüyü dayalı güvenli okul ortamı oluşturabilmek, AB temel becerilerinde yer alan disiplinlerarası becerilere sahip olabilmek gibi özellikler sayılabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin her zaman bilgi ve araştırmalara açık olması, kendini geliştirmeye hazır olması, mesleğinde bilim ve teknolojiden faydalanması desteklenmelidir. Son olarak ise öğretmenlerin farklı yetenek, kültür ve ihtiyaçları olan bireylerin aynı sınıf ortamında etkileşimini sağlaması için ve onların gelişimine katkıda bulunarak okul kültürünü olumlu etkilemesi için gerekli destek sağlanmalıdır.
7. Öğretmenliğin daha cazip bir meslek haline getirilmesi adına her türlü çalışma yapılmalıdır.
8. Öğretmen eğitimini gerçekleştiren kurumların, yenilikçi bakış açısında olmaları, bilim ve teknolojideki gelişmeler ışığında eğitim sistemini revize etmeleri konusunda destek sağlanmalıdır.
9. Öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen yetiştiren eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde anlamlı bir etki oluşturacak hareketlilik programları desteklenmelidir.

Alınan kararlar doğrultusunda AB üyesi ülkelerin öğretmenin hizmet öncesi eğitimi kadar mesleki gelişimini de önemsedikleri söylenebilir. Özetle öğretmen kendini geliştirmeli, yetiştirmeli, yeniliklere açık olmalı ve her şeyden önemlisi öğretmenin

kariyer gelişimi sistem tarafından desteklenmelidir. Kariyer gelişimi akla hizmet içi eğitimi ve beraberinde lisansüstü eğitimi getirmektedir. AB üyesi ülkelerinin almış olduğu kararlara bakıldığında öğretmenlerin lisansüstü eğitiminin desteklendiği gayet açıktır.

Ülkemizde ise öğretmen yetiştirme programları Cumhuriyet döneminden itibaren sürekli olarak yenilenip değişerek bir gelişim göstermiştir. Gelişme konularının başında şüphesiz eğitimde vazgeçilmez bir unsur olan öğretmen ögesi gelmektedir. Toplumun çağdaş ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenleri gerek nicelik gerekse nitelik yönünden en üst düzeye çıkarmak için her dönemde önemli çabalar gösterilmiştir.

Türkiye’de Cumhuriyet sonrasındaki öğretmen yetiştirme süreçlerine bakacak olursak ilk olarak İlköğretmen okullarından bahsedilebilir. Cumhuriyet öncesi dönemden kalan 7’si kız 13’ü erkek öğretmen adayları için olan toplamda 20 ilköğretmen okulu çeşitli düzenlemeler yapılarak ve sayıları artırılarak Cumhuriyetin ilk elli yılında ülkemizdeki öğretmen ihtiyacını karşılamışlardır. 1976 yılında ise bu okullar “Öğretmen Liseleri” ne dönüştürülerek öğretmen yetiştirmeye devam etmişlerdir (Erdem, 2015).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme adına atılan önemli bir adım da Köy Enstitüleri’dir. 1939 yılında toplanan 1. Milli Eğitim Şurası’ndan hemen sonra 17 Nisan 1940’ta 3803 sayılı Köy Enstitüsü Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanuna göre, ülkemizin çeşitli bölgelerinde 21 tane Köy Enstitüsü açılmıştır. Öğretmen yetiştirme alanında atılan önemli bir adım olan Köy Enstitüleri uygulamasına 1954 yılında son verilerek öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiştir. İsim değişikliğine rağmen felsefesini bir süre daha koruyan Köy Enstitüleri daha sonra işlevini belli ölçülerde kaybetmiştir. Bunun nedeni olarak ilerleyen dönemlerde İlköğretmen okullarından mezun olanların öğretmen olabilmeleri için ayrıca bir yüksek eğitim kurumunu bitirmelerinin şart konulması gösterilebilir (Seferoğlu, 2009).

1970’ li yıllara gelindiğinde ise ülkemizdeki artan öğretmen açığını kapatmak için kısa sürede öğretmen yetiştirmek üzere farklı uygulamalar denenmiştir. Bu uygulamaları özetleyecek olursak:

Yedek Subay Öğretmenler: 1960 yılında uygulamaya konulan bu yöntemle birlikte lise veya dengi okullardan mezun olan kişiler, öğretmenlik kursu alması sonucunda askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak yapmışlardır. Sonrasında ise 26 Temmuz 1963 yılında kabul edilen bir yasa ile öğretmenlik mesleğine devam etmek isteyenler, Milli Eğitim'in öğretmenlik kadrolarına alınmıştır (Akyüz, 2007).

Mektupla Öğretmen Yetiştirme: 1974-1975 eğitim-öğretim yılında üniversitelere girişlerde yaşanan birikmeleri engellemek amacıyla "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" kurulmuştur. Bu uygulama ile yaklaşık 46.000 kişi bu programa dahil edilmiştir. Uygulamada çoğunluğu yaz aylarında olmak üzere 5 haftalık derslerle 3 yılda öğretmen yetiştirilmiştir. Bu tür uygulamalarla öğretmenlik mesleği tarihi gelişiminde zarar görmüştür (Akyüz, 2007).

Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme: 1975-1976 yıllarında yükseköğretim kurumlarındaki fikir ayrılıklarından kaynaklanan problemler sebebiyle öğrenimlerine devam edemeyen öğrenciler, 1977-1979 yıllarında "hızlandırılmış programlarla" eğitim almışlardır. O dönemin mevcut şartlarıyla normal öğretim süresinin % 25-50'si kadar bir sürede çalışma yapılarak öğretmenlik diploması verilmiştir (Akyüz, 2007).

Öğretmen yetiştirmede niceliği artırmak amaçlı uygulanan yanlış politikalar sonucunda niteliğe önem vermenin gerektiği benimsenerek 1982 Anayasası'nda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuştur. Böylece eğitim enstitüleri üniversitelere bağlanarak öğretmen yetiştirmede yeni planlama ve yönetim merkezi haline getirilmiştir. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülmüş böylece standart bir model oluşturulması amaçlanmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise değişen toplum yapısı ve teknoloji ile öğretmen yetiştirme programlarının çağın gereklerine uyum sağlayamadığı görülmüş olup yenilenmesi yönünde düşünce doğmuştur. Üniversiteler bünyesinde öğretmen yetiştirme programlarının yenilenmesi ve düzenlenmesi amacıyla 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" ismiyle bir proje gerçekleştirilmiştir (Akdemir, 2013).

1998 Yılında yapılan düzenlemelerde birçok konuda değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme modelinde, öğretmen yetiştirilmesi için gerekli eğitim sürelerinde, program isimlerinde, üniversitelerin MEB ile işbirliğinde, yapılan reformlar bu değişikliklerin bir kısmıdır (YÖK, 2007a). Yeniliklerden birisi de eğitim fakültelerinin programlarına okul deneyimi dersinin eklenmesidir. Bu uygulama dersi ile birlikte öğretmen adaylarının, okulların işleyişini daha yakından tanınması, eğitim ortamlarını incelemesi, tecrübeli öğretmenlerle iletişime geçmesi, kısa süreli öğretmenlik tecrübeleri yaşayarak mesleğe hazırlanması, öğretmenlik rolünün benimsenmesi gibi onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemeleri amaçlanmıştır (YÖK, 2007b).

Fakat 1998’de yapılan düzenlemeye programda genel kültür derslerinin yeterli düzeyde olmadığına yönelik eleştiriler getirilmiştir. Öğretmen adaylarının “kültürlü” ve “entellektüel” bir rol sergileyebilmesi için tarih, edebiyat, coğrafya, ekonomi gibi alanlarda eğitim almalarının önemi vurgulanmıştır. Bu eleştirileri dikkate alınarak 2006 yılında gerçekleştirilen reform ile Yükseköğretim Kurulu öğretmen eğitimi programlarında, 1998 yılında yapılan yeniliklerin birçoğunu iptal ederek kuram ve genel kültür odaklı derslere tekrar ağırlık vermiştir. Bu düzenlemeyle birlikte “Okul Deneyimi” dersinin saati azaltılmış, diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri kaldırılmıştır. Uygulama odaklı dersler azaltılırken 1998 öncesi programlardaki kuram odaklı dersler yeniden sisteme alınmıştır (Yıldırım, 2011).

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme süreci incelendiğinde eğitimde kaliteyi artırmak adına pek çok yol denendiği görülmüştür ve en iyiye ulaşmak adına denenmeye devam edileceği düşünülmektedir. Çünkü eğitim her yönüyle değişen ve gelişen bir süreçtir. Dolayısıyla yenilikleri takip edebilmek ve yeniliklerin devamlılığını sağlamak adına eğitim sistemimizde öğretmen ögesine yeterince önem verilmelidir. Zira yenilikleri takip edecek ve yeni kuşaklara aktaracak unsur öğretmenlerdir. Hem dünyadaki gelişmeleri hem de kendi alanındaki yenilikleri takip edebilen bir öğretmen topluluğu isteniliyorsa, öğretmenlerin lisansüstü eğitime ve bilimsel verilere katkı sunmalarına destek verilmelidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme politikalarında

evrensel değerleri içerirken, kendi öz değerlerini ve kültürünü de dikkate alan öğretmenler yetiştirmek amaçlanmalıdır (Alhas, 2006).

2.2. Konu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme, öğretmenlik mesleği ve lisansüstü eğitim ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar

2.2.1.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Meerah, Lian, Osman, Zakaria, Iksan ve Soh (2011) tarafından yapılan çalışmada ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırılmıştır. Araştırmada alışma grubunu Ulusal Malezya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinden 65 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kirby ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen 14 maddelik yaşam boyu öğrenme anketi uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada yaşam boyu öğrenme eğiliminde bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklı programlar için ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Law, Lee ve Yen (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları araştırılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Mukah ilçesindeki  ortaokul ve on iki ilköğretim okulunda görev yapan 280 ğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak AARP ulusal anket (2000)'ten uyarlanan 42 soruluk bir anket ve mülakat soruları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu Mukah'taki ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi tercih etmesinin sebepleri arasında özellikle teknolojik çağda öğrencilerden daha bilgili olmak istedikleri yer almaktadır. Ayrıca ğretmenler mesleki gelişimleri için, sosyal ve kişilerarası ilişkilerdeki liderlik rolünü üstlendikleri için yaşam boyu öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmektedirler.

Hunde ve Tacconi (2014) öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi konusunda öğretim üyelerinin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Etiyopya’da bulunan Jimma Üniversitesi’ndeki 12 öğretim üyesi ve 14 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler dört ana kategoride toplanmıştır. Bunlar öğretmen adaylarını güdülemeye yönelik davranışlar, elverişli öğrenme ortamı oluşturma, bilme ve anlama, öğrencilerin öğrenmelerini planlamadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları, öğrenmeleri için gerekli yönlendirme ve güdüleme davranışının öğretim görevlileri tarafından oluşturulabileceğini ve bu durumun yaşam boyu öğrenme için de önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmen eğitiminde gerçekleşecek uygulamalar sayesinde gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri ise öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma yollarını öğrenerek, öğrenme alışkanlıklarını geliştirerek yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabileceklerini belirtmişlerdir.

De La Harpe ve Radloff (2000) çalışmalarında, bilgi ve iletişimde yaşam boyu öğrenmenin öğretmen ve öğrenciler açısından önemini incelemişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler yaşam boyu öğrenme davranışlarının gelişmesinde, geleneksel öğrenme ve öğretme süreçlerin yanında yaşam boyu öğrenmeye yönelik çeşitli aktivitelerin ve bunlara ait değerlendirmelerin de olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yaşam boyu öğrenme davranışlarının gelişmesi için yaşam boyu öğrenmenin eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini önemle belirtmişlerdir.

2.2.1.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Aydın (2018), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma grubunu 2017–2018 eğitim öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 398 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri artarken kariyer geliştirme arzuları da aynı oranda artmakta, yaşam boyu öğrenme eğilimleri azalırken kariyer geliştirme arzuları da azalmaktadır. Toplam yaşam boyu öğrenme düzeyleri, 4. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bulunurken toplam kariyer geliştirme düzeyleri, 2. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bulunmuştur.

Diker Coşkun (2009), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını, Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’nin lisans programlarına devam eden, 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunurken Marmara Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Fakülteler içerisinde en yüksek puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar olurken en düşük puan ortalaması iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencilerinde bulunmuştur. Ayrıca lisansüstü eğitim görmek isteyen öğrencilerin ölçek ortalamalarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaz (2016), “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu fakat lise öğretmenlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha düşük eğilim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet ve mesleki kıdem açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Kişisel ve mesleki gelişime yönelik davranışlara istekli olmanın yaşam boyu öğrenme eğilimiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu da sonuçlar arasındadır.

Gür Erdoğan (2014), “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler” isimli çalışmasında araştırma toplam 1123 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”, “Akademik

Branş Memnuniyeti Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının ise düşük düzeyde olduğu fakat yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı bulgusuna erişilmiştir.

Yıldırım (2015), “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri” adlı çalışmasında, veri toplama aracı olarak Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Merkez’de yer alan ilkokullardaki 155 sınıf öğretmeni oluşturmuş bunun dışında 10 öğretmenle ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü alt boyut, bilgiyi elde etme olurken en yetersiz gördükleri alt boyut ise öz yönetim olmuştur. Öğretmenlerin yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, kıdem değişkenine göre ise öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilme boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Adabaş (2016), “Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri” isimli çalışmasının araştırma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans öğrenimine devam eden öğrencilerden seçilen 262 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilmiş “Yaşam boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime devam etme amaçlarının, daha çok akademisyen olmak ve mesleki gelişim sağlamak

olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Akkuş (2008), “Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi” isimli çalışmasında 2006 PISA sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme becerilerinin kapsanmış olduğu matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerini Türkiye açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre üç alanda da Türkiye'nin OECD ülkeleri performans sıralamasında çok geri sıralarda olduğu görülmüştür. Yıllar içinde Türkiye'nin PISA sonuçları bakımından bir değişiklik göstermediği de bulgular arasındadır. Cinsiyet değişkenine göre fen bilimleri okuryazarlığı ve okuduğunu anlama becerileri alanında kız öğrencilerin; matematik okuryazarlığı alanında ise erkek öğrencilerin daha yüksek performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İzci ve Koç (2012), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasının örneklemini 2009-2010 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı bölümlerin son sınıflarında öğrenim gören, 387 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Yaşam boyu Öğrenme Anketi’ uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme konusunda gayet duyarlı oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının, “öğretmenlerin en az bir yabancı dil öğrenmesi konusunda öğrencilerini yönlendirmesi gerektiği” görüşüne yüksek düzeyde katıldıkları da araştırmanın bulguları arasındadır.

Tunca, Şahin ve Aydın (2016), “Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmasını, 2014-2015 öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi'nde eğitim gören 286 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Diker Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bölüm bazında, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği

programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken, sınıf düzeyinde ise birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Yaman ve Yazar (2015), “Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)” isimli çalışmasında, çalışma grubunu Diyarbakır ilindeki 293 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülürken, öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, öğrenim düzeyi lisans olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre farklılaşmazken alanlarına göre farklılık gösterdiği, alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, diğer branşlardan daha yüksek olduğu bulgularına da erişilmiştir.

Şahan ve Yasa (2017), “Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans eğitiminin öğrencilere katkısının değerlendirilmesi” isimli çalışmasını, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans tezli ve tezsiz programlara devam eden ve mezun olan öğrencilerden gönüllü 17 kişi ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş olup araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun yüksek lisans eğitimine başlama amaçları arasında kişisel gelişim, çocuklarına örnek olma, mesleki ilerleme, öğrenmeye karşı merak duygusunun bulunduğu görülmüştür.

Dündar (2016), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasının evrenini 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören Fırat Üniversitesinden 187, İnönü Üniversitesinden 275 olmak üzere toplam 462 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okudukları üniversite, öğrenim gördükleri sınıf, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğretim türleri değişkenleri açısından anlamlı farklılık

bulunmamıştır. Öte yandan sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteğinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Yasa (2018), “Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 1 ve 4. sınıf düzeyinde Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 410 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılrken, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada yaş faktörünün öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre üniversiteye başlayan öğrencilerin öğrenme isteğinin daha yüksek düzeyde olduğu fakat bir süre sonra bu isteğin azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Karaduman (2015), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasının, çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesi'nin farklı bölümlerde lisans programlarına devam eden 1. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 470 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olup yaşam boyu öğrenme eğiliminin demografik değişkenlere göre incelenmesi sonucunda cinsiyet ve baba mesleği açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kızların ve babasının mesleği muhasebeci olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Serbest zaman etkinliklerine göre ise kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarının da yüksek düzeyde bulgular arasındadır.

Boztepe ve Demirtaş (2018), “Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören 508 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ve iletişim memnuniyet düzeylerinin orta değer üstünde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken sınıf değişkenine göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015), “Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi” isimli çalışmalarını, Hakkari ili Yüksekova ilçesinde görev yapan 362 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki özyeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ünal ve Akay (2017), “Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden” isimli çalışmasına 2013-2014 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 232 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu çıkarken, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gencel (2013), “Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları” isimli araştırmasının çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 551 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada cinsiyet faktörü göz önüne alındığında, bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alanın, anadilde iletişim olurken, en yetersiz hissettikleri alanın ise yabancı dilde iletişim olduğu görülmüştür.

2.2.2. Öğretmenlik Mesleği ve Lisansüstü Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Laor (2014), araştırmasında müzik öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin önyargılarını ve lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine katkılarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Tel Aviv’de Levinsky Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programına devam eden 22 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve anket formları uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler lisansüstü eğitimin araştırmacı yönlerini geliştirdiğini, eleştirel düşünme, merak etme ve sorgulama davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu süreçte birbirleriyle deneyim paylaşımında bulunarak mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını söylemişlerdir.

Malaty (2007) tarafından yapılan çalışmada Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri araştırılmıştır. Bu başarının nedenleri olarak, öğretmen başarısı, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin kültürü, matematik alanında öğrencileri geliştirmek için yapılmış eğitim ve farklı çabalar ile okul hayatı gelenekleri gösterilmektedir. Ülkedeki başarının en önemli unsuru olarak ilkökul öğretmenleri görülmektedir. Ayrıca her öğretmen ihtiyaç duyduğu kaynak kitabı kendisi seçmekte olup okullarda denetimin olmaması da ilgi çekmektedir.

2.2.2.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Çimen (2015) “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasının evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 18 üniversitede Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 628 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kazu ve Pullu (2011) ’nun geliştirmiş olduğu ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, beden eğitimi spor öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olumlu baktıkları ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmak istedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının daha çok, akademisyen olmak amacıyla lisansüstü eğitime yöneldikleri bulgular arasındadır.

İzgi (2016), “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasını 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 629 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplamak için araştırmacının geliştirdiği lisansüstü eğitime ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma istekliliği yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre lisansüstü eğitime daha olumlu baktıkları görülmüştür. Öğrencilerin lisansüstü eğitimi özellikle kariyer yapma ve alanda uzmanlaşma gibi nedenlerden dolayı tercih ettikleri araştırma bulguları arasındadır.

Alhas (2006), “Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıları (Ankara İli Örneği)” isimli çalışmasında Türkiye’deki lisansüstü eğitim sürecindeki Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan öğretmenlerin, genel olarak lisansüstü eğitime yönelik görüşleri anket yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tümü lisansüstü programların öğretmenlerin becerilerini arttırdığı, onların kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşüncesine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler lisansüstü eğitim derslerinde öğrenilen bilgileri mesleklerinde etkin olarak kullandıklarını ifade

etmişlerdir. Öğretmenler, eğitim görmekte oldukları lisansüstü programları değerlendirdiklerinde, derslerin içerik olarak lisans derslerinin benzeri olmadığını, alanla ilgili yapılan yeniliklerin derslere yansıtıldığını, derslerin mesleki açıdan ihtiyacı karşılayabildiğini ve verilen eğitimin bilim insanı yetiştirmek için temel oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

Kara'nın (2008), "Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Deneyimleri ve Okul Yaşantılarına Yansımaları" isimli çalışmasını Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde lisansüstü eğitim yapan 4 matematik öğretmeni ve lisansüstü eğitimde ders veren aynı zamanda danışmanlık yapan 4 öğretim üyesi ile yürütmüştür. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi, mülakat ve gözlem metodu kullanılmıştır. Araştırmaya göre; öğretmenler lisansüstü eğitime başlama sebebi olarak; çağı yakalamak, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmak, bilimsel çalışmaları takip etme fırsatı yakalamak, mesleki gelişim ya da profesyonellik sağlamak gibi faktörleri sıralamışlardır. Ayrıca lisansüstü eğitimin öğretmenler arasındaki iletişimi ve sosyalleşmeyi sağladığı bununla birlikte lisansüstü eğitim sayesinde öğretmenlerin birbirlerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Tunç (2007), "Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları" isimli çalışmalarında Ankara Üniversitesi'nde lisansüstü öğretim gören öğrencilerin akademik sorunlarını belirlemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yüksek lisans ve doktora öğrencileri en fazla "bireysel olanaklar ve fakülte olanakları" konularında sorun yaşamaktadırlar. Diğer taraftan "akademik yeterlikler" ile ilgili konularda en az sorun yaşadıkları bulgusuna erişilmiştir. Araştırmaya göre; öğrencilerin, lisansüstü eğitim gördüğü fakültenin danışmanlık hizmetlerinin ve fakülte olanaklarının genel olarak yeterli olduğu, bireysel olanaklarının ve akademik niteliklerinin ise kısmen yeterli olduğu bulguları elde edilmiştir.

Kazu ve Pullu'nun (2011) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentileri" isimli çalışmalarında öğretmen adaylarından lisansüstü eğitimi isteyenlerin oranının istemeyenlere oranla daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime daha çok akademisyen olmak amacıyla olumlu baktıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından

mesleki olarak kendini geliştirmek isteyenlerin oranının azlığı da dikkat çekici sonuçlar arasındadır.

Ören, Yılmaz ve Güçlü'nün (2012) "Öğretmen Adaylarının Lisansüstü eğitime ilişkin Görüşlerinin Analizi" isimli çalışmalarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesinde 3. Ve 4. Sınıfta öğrenim gören 430 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin %55.4'ü, Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin %42.1'i, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin % 41.2'si ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin %47.0'ı lisansüstü eğitim görmek istemektedirler. Sonuçlar arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen bölümler arasında lisansüstü eğitim görme istekliliğinin değiştiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi "alanında uzmanlaşmak", "akademik kariyer yapmak" ve "akademik personel olabilmek" gibi nedenlerle istediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Karakütük (2000), "Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri" isimli çalışmada 56 yönetici ve 147 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin görüşlerinin buldukları okullarda tedirginlik yarattığı, lisansüstü eğitimin hem bakanlık hem de öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamadığı ve lisansüstü eğitimin maliyetinin karşılanmasının zor olduğu görülmüştür.

Kilimci (2006) "Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye' de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması" isimli çalışmada; Avrupa Birliği'ne üye olan Almanya, Fransa ve İngiltere'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programları incelenmiş ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmada, Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin yanı sıra genel eğitim sistemlerine ve çeşitli eğitim basamaklarına öğretmen yetiştirme programlarına da yer verilmiştir. Araştırma sonucuna göre Avrupa Birliği'ne üyelik süreci içinde bulunan Türk eğitim sisteminde, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının yeniden yapılanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümünün üniversiteye giriş koşullarının, ders içeriklerinin ve

öğretmenlik deneyimi çalışmasının yeniden düzenlenmesi gerektiği sonuçlar arasındadır.

İlhan, Sünkür ve Yılmaz (2012), “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği)” isimli çalışmasını, 558 ilköğretim öğretmen adayı ile yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlevine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülürken lisansüstü eğitime yönelik isteklerinin ise kararsızım düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlevine yönelik tutumlarında ve lisansüstü eğitim sürecine yönelik isteklerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Ünal ve İlter (2010), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği)” isimli çalışmasının evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Fırat, İnönü ve Erzincan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 312 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının olumlu olduğu, fakat tutum puanlarının yüksek olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarında kız adaylar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kız öğretmen adaylarının kariyer algılarının da erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının aile gelir durumuna göre lisansüstü eğitim tutumları incelendiğinde; aylık aile geliri yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının daha olumlu olduğu ve istek puanlarının da daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre lisansüstü eğitime yönelik tutumları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baykara Pehlivan (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasının çalışma grubunu, 2002-2003 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi’nde öğrenim gören 592 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek düzeyde

bulunmuştur. Yine bu çalışmada adayların çoğunun kız olması ve ailelerinin ekonomik düzeyinin düşük olması elde edilen sonuçlar arasındadır.

Başer, Narlı ve Günhan (2005), “Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli araştırmalarının nicel bölümünü, içinde öğretmen ve yöneticilerin bulunduğu 64 kişi, nitel bölümü ise lisansüstü öğrenim görmüş veya görmekte olan 49 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü eğitime devam eden ve mezun olan öğretmenlerin büyük bir kısmının kendini geliştirmek amacıyla lisansüstü eğitime yöneldikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük kısmı lisansüstü eğitimde edindikleri bilgileri, sınıf ortamlarında uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Yine araştırmaya katılan öğretmenler, bütün öğretmenlerin lisansüstü eğitim alması gerektiğini ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin almayan öğretmenlere oranla daha iyi olduklarını söylemişlerdir.

Turhan ve Yaraş (2013), “Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı” isimli araştırmasında, çalışmaya Fırat Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde lisansüstü eğitim gören 8 öğretmen, 7 denetmen ve 10 okul idarecisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların lisansüstü eğitim yapmalarındaki amaçlarında ilk sırada “akademik kariyer yapma” yer alırken ikinci sırada “kendimi geliştirme” düşüncesi yer almaktadır. Araştırmaya atılanların büyük çoğunluğu lisansüstü eğitimin meslek yaşantılarında problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamına yakını (%92) ise lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Yurt içi ve yurt dışında YBÖ kapsamında yapılan araştırmalar incelendiğinde; çalışma gruplarında öğretmenler, öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve lisansüstü eğitim öğrencileri gibi farklı yaş ve statüden bireylerin bulunduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların bazılarında YBÖ eğilimleri, bazılarında YBÖ yeterlikleri incelenirken bazılarında da yaşam boyu öğrenmeye yönelik katılımcıların görüşleri ele alınmıştır. Çalışma gruplarında yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiş olup en çok cinsiyet değişkeni ile ilgili araştırma yapıldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmen branşlarına, eğitim görülen bölüme, sınıf düzeyine, babasının mesleğinden serbest zamanlarını nasıl geçirdiğine kadar birçok faktörün yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışmalardaki değişkenlerden bir tanesi olan “lisansüstü eğitim yapma durumu” yapılan bu araştırmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çalışmalarda katılımcıların genel olarak YBÖE yüksek olsa da bazı çalışmalarda orta düzeyde bazılarında ise düşük eğilim göstermiştir. Bunun nedeni olarak çalışma gruplarının yapısal, niceliksel ve duyuşsal farklılıkları öne sürülebilir.

Yurt içi ve yurt dışı lisansüstü eğitim kapsamında yapılan araştırmalarda ise çalışma gruplarının daha çok öğretmen adayları, öğretmenler ve lisansüstü eğitim gören bireyler olduğu görülmüştür. Bunun dışında çalışmalarda yönetici, müfettiş ve akademisyen gibi farklı toplulukların da görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak lisansüstü eğitime karşı tutum, görüş ve beklentiler ile bakış açıları farklı değişkenler (anne-baba eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, mesleki kıdem...vb) açısından incelenmiştir. Araştırmaların çoğunda lisansüstü eğitime karşı tutumun olumlu olduğu, katılımcıların kendini geliştirmek, akademisyen olmak ve mesleğine katkı sağlamak amacıyla lisansüstü eğitime yöneldiği görülmüştür. Araştırmalardaki bu bulgu, yapılan bu çalışmanın ortaya çıkışındaki temel sebebi oluşturmaktadır.

Bu araştırmada yukarıda incelenen çalışmalarda yeterince yer verilmediği görülerek, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumları ile bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi planlanmıştır. YBÖ eğilimleri ve lisansüstü eğitime yönelik tutumun farklı demografik özelliklere göre farklı sonuçlar ortaya çıkabileceği tahmin edildiğinden araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri ele alınmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıkları yer almaktadır. Bu alt başlıkların her birinde araştırma sürecine açıklık getirecek bilgiler sunulmuştur. Bir başka ifadeyle araştırmanın karakteristik özellikleri bu bölümde tanıtılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma tarama ve korelasyonel araştırma modellerinde desenlemiştir. Bu çalışmada, farklı veri toplama araçları ile bireylerden belli özelliklere yönelik toplanan veriler, çeşitli demografik değişkenlerin alt gruplarında karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın tarama modeline uygun olduğunu belirtmek mümkündür. Tarama modelleri, araştırmacıların büyük grupların belirli bir konu üzerindeki fikirlerine ulaşmak istediği çalışmalardır. Tarama modellerinde araştırmacılar, ana grubu (evren) temsil eden örnekleme bulunan katılımcı bireylere yönlendirdikleri sorulara verilen yanıtlardan yola çıkarak çalışmayı gerçekleştirirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmalarda veriye ve katılımcılara, araştırmacı tarafından bir müdahalede bulunulmamaktadır. Başka bir ifadeyle araştırmacı sonuçları var olduğu şekliyle ortaya koyar.

Araştırmadaki bir diğer amaç ise katılımcılardan elde edilen iki farklı değişkene ilişkin puanların birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktır. İki farklı psikolojik yapı arasındaki ilişkiyi araştırması yönüyle ise bu araştırma korelasyonel araştırma modeline uygundur. Korelasyonel araştırmalar ilişkisel (associational) araştırma grubunda bulunan araştırma türlerinden biridir. Korelasyonel araştırmalarda iki veya daha fazla sayıdaki niceliksel değişken arasındaki ilişkinin gücü ve yönü bir korelasyon katsayısı aracılığı ile ortaya çıkarılır. Bu tür araştırmalarda da değişkenlere herhangi bir müdahale söz konusu değildir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren özelliği taşıyan bu gruptaki toplam birey sayısı 441'dir. Araştırmacı uygun örnekleme metodunu kullanarak, evrende bulunan 353 öğretmen adayına ulaşmıştır. Farklı bir ifadeyle araştırmanın veri setini 353 öğretmen adayından alınan cevaplar oluşturmaktadır. Uygun örnekleme metodunda araştırmacı zaman, para ve iş gücünden tasarruf sağlamak için en ulaşılabilir bireyden başlayarak, yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşana kadar veri toplamaya devam eder (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayları için kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanan verilerden yararlanılarak frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan frekans ve yüzde değerleri tablo 3.1. 'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Örneklemdeki bireylerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Değişken	Alt grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	85	24,079
	Kadın	268	75,921
	Toplam	353	100,000
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul ve alt düzeyi	171	48,442
	Lise	102	28,895
	Lisans ve lisansüstü	80	22,663
Anne Eğitim Durumu	Toplam	353	100,000
	Ortaokul ve alt düzeyi	262	74,221
	Lise	68	19,263
Sınıf Düzeyi	Lisans ve lisansüstü	23	6,516
	Toplam	353	100,000
	1	66	18,697
Aylık Gelir	2	102	28,895
	3	92	26,062
	4	93	26,346
Aylık Gelir	Toplam	353	100,000
	Asgari Ücret	52	14,731
	>A.Ü - 3000	131	37,110
	3001-5000	121	34,278
	5001-10000	47	13,314
	10001 ve üzeri	2	0,567
Toplam	353	100,000	

Tablo 3.1.'de sunulan değerlere göre, rneklemi oluşturan ğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kadın bireylerdir (%75,291). Buna ek olarak yine ğretmen adaylarının çoğunluğu, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarını “ortaokul ve alt düzey” olarak belirtmiştir. Anne ve baba eğitim durumu değişkeni “ortaokul ve alt düzey” alt grubu için yüzdeler sırasıyla %74,221 ve %48,442'dir. rneklemdeki ğretmen adaylarının alt gruplara en dengeli şekilde dağıldığı değişken ise, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleridir. Buna göre en düşük birey sayısı 66 kişi (%18,697) ile 1. sınıf; en yüksek sayı ise 102 kişi ile (%28,895) ile 2. sınıfta bulunan ğretmen adaylarına aittir. Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise beş alt grubun ikisi dışında dağılımın oldukça farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre ğretmen adaylarının, %37,110'u “>A.. – 3000”; %34,278'i ise “3001 – 5000” alt grubunda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra %0,567'si “10001 ve üzeri” alt grubundadır. Aylık gelirdeki dağılımların birbirinden bu düzeyde farklılaşması durumunun karşılaştırma analizlerden elde edilecek sonuçların anlamlılığına olumsuz yansiyabilecek olması nedeniyle bu değişken için alt gruplardan bazıları birleştirilmiştir. Son durumda iki alt grup (3000 ve altı & 3001 ve üzeri) oluşturulmuştur. Bu şekilde elde edilen sonuçların daha anlamlı bilgiler vereceği düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre sosyo-ekonomik düzeye göre ğretmen adaylarının çoğu orta düzeyin (3000 ve altı) altında yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

“Sınıf ğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu ğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” Arasındaki İlişkiyi belirlemek amacıyla yerli ve yabancı literatür incelenerek araştırmada kullanılmak üzere iki ölçeğe karar verilmiştir. Bu iki ölçeğe ilişkin bilgiler bu başlık altında yer almaktadır. Ölçeklerin geliştirme çalışmalarında ve bu araştırma kapsamında elde edilen geçerlik ve güvenirlik bilgileri açıklanmıştır.

3.3.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi leği

Kullanılan ölçeklerden ilki Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu ğrenme Eğilimleri leği” dir (EK-2). lme aracının geçerlik ve güvenirlik

çalışmaları 642 pilot ve 1545 asıl uygulama olmak üzere 2187 kişilik bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ilk iki boyutu yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon ve sebatı ifade eden olumlu maddelerden son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşan boyutlardır. Ölçek maddelerinin analizinde bu durum göz önünde bulundurularak son iki alt boyutun maddeleri ters puanlanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 74 maddeden oluşan ön deneme ölçeğinin güvenilirliği 0,93 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer çalışma ise ölçek puanı olarak en üst ve en alt %27’lik grup ortalamaları farkına dayanan madde analizinin yapılmasıdır. Böylece elde edilen t değeri sonuçlarına göre maddelerden anlamlı olmayanlar ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan bir diğer çalışma da madde analizlerinin yapılması ve madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanmasıdır. Bu çalışma sonunda her bir maddenin ölçek güvenilirliğini etkileme düzeyi belirlenmiş ve madde-toplam korelasyonu $r=0,30$ ’un altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Nihai ölçeği oluşturan 27 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm çalışmalar nihai ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği için güvenilirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi sürecinde alt boyutların her biri için Cronbach Alpha katsayısı; ölçeğin bütünü için ise alt boyutlu yapı olması nedeniyle tabakalı Alpha hesaplaması yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayıları motivasyon alt boyutu için 0,846; sebat alt boyutu için 0,887; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu için 0,885 ve son olarak merak yoksunluğu alt boyutu için 0,935 olarak ortaya konmuştur. Ölçeğin tümü için hesaplanan tabakalı Alpha katsayısı ise 0,969’dur. Buna göre Yaşam Boyu Öğrenme

Eğilimi Ölçeği bu çalışmanın yapıldığı örneklem için iç tutarlılığı yüksek bir yapıdadır. Bir başka ifadeyle ölçeğin güvenilirliği alt boyut ve tüm ölçek bazında yeterlidir ($>0,70$; Nunnally ve Bernstein, 1978). Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin geçerliğinin kanıtlanması için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sürecinde madde yapıları ordinal olduğundan, korelasyon ve asimptotik korelasyon matrisi ve kestirim yöntemi olarak da Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler Yöntemi (Weighted Least Square) tercih edilmiştir (Şimşek, 2007). Doğrulayıcı faktör analizlerinin tümü Lisrel 8.72 programı kullanılarak yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri ve verilen uyum kararları tablo 3.2. 'de paylaşılmıştır.

Tablo 3.2. Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği DFA sonuçları

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum*	Değer	Uyum için karar
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 / sd \leq 3sd$	472,24	Mükemmel
Sd			318	
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 < \chi^2 / sd \leq 5$	1,485	Mükemmel
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,010$	0,037	Mükemmel
NFI	$0,950 \leq NFI \leq 1,000$	$0,900 \leq NFI < 0,950$	0,95	Mükemmel
NNFI	$0,970 \leq NNFI \leq 1,000$	$0,950 \leq NNFI < 0,970$	0,98	Mükemmel
CFI	$0,970 \leq CFI \leq 1,000$	$0,950 \leq CFI < 0,970$	0,98	Mükemmel
GFI	$0,950 \leq GFI \leq 1,000$	$0,900 \leq GFI < 0,950$	0,97	Mükemmel
AGFI	$0,900 \leq AGFI \leq 1,000$	$0,850 \leq AGFI < 0,900$	0,97	Mükemmel

*(Hu & Bentler, 1999; Tabachnick&Fidell, 2007)

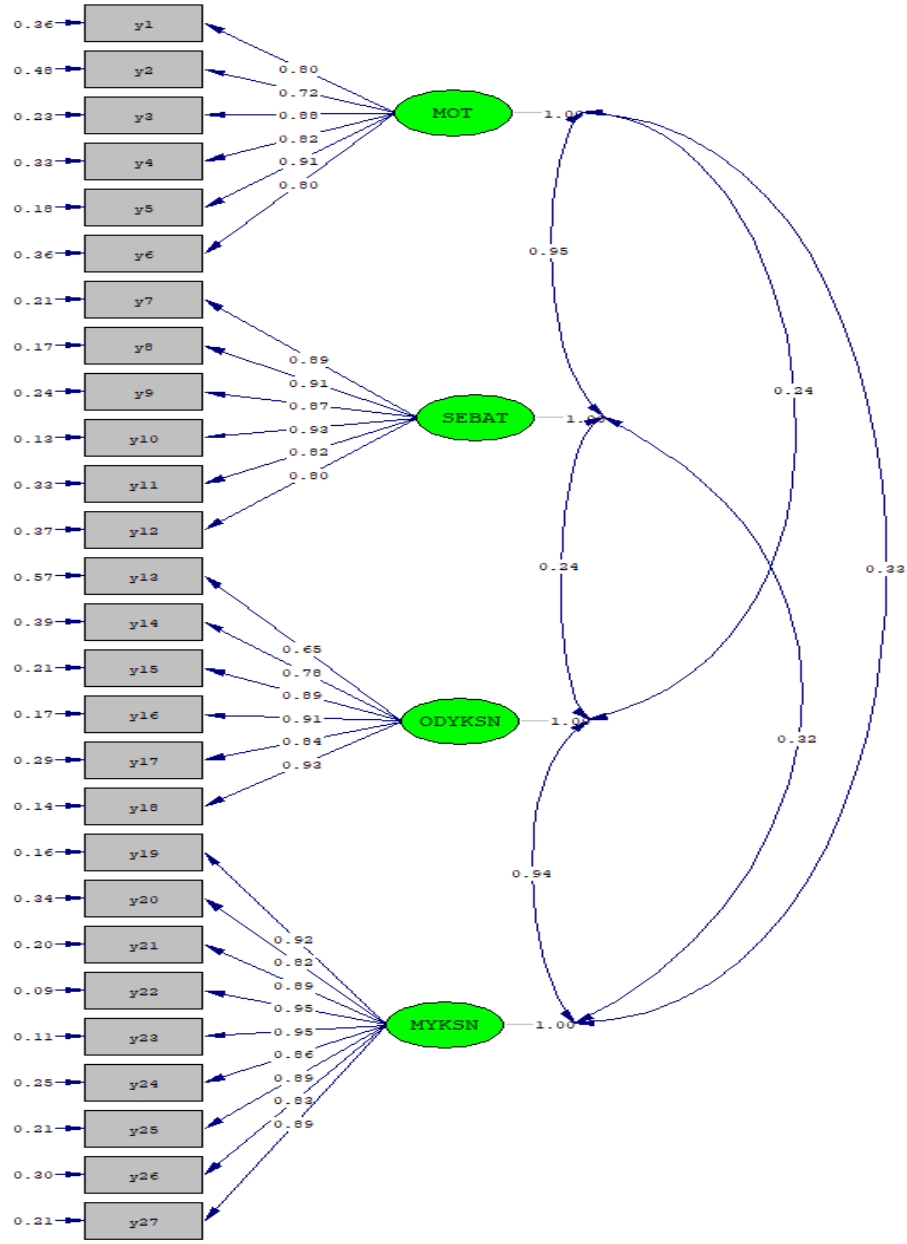
Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin paylaşılan sonuçlar incelendiğinde sekiz farklı uyum indeksine göre Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin dört alt boyutlu yapısı mükemmel düzeyde olduğu doğrulanmıştır. Bir başka ifadeyle uygulanan bu ölçeğin dört boyutlu yapısı, araştırma grubundan elde edilen veriler üzerinden de sağlanmaktadır. Böylece Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin yapı geçerliliği için kanıt ortaya konmuştur. DFA sonucunda hesaplanan diğer parametreler ise ölçekte yer alan maddelere ilişkin λ (lambda – standardize faktör yükleri) katsayıları, R^2 (çoklu korelasyon katsayısı kareleri – açıklanan varyans miktarı) değerleri ve T değerleridir. Bu değerlere ilişkin sonuçlar tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3.Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği madde parametreleri sonuçları

Madde No	λ	R ²	T değeri	Madde No	λ	R ²	T değeri
M1	0,800*	0,640	135,500**	M15	0,890*	0,790	51,823**
M2	0,720*	0,520	135,131**	M16	0,910*	0,830	48,898**
M3	0,880*	0,770	108,622**	M17	0,840*	0,710	44,431**
M4	0,820*	0,670	102,496**	M18	0,930*	0,860	48,851**
M5	0,910*	0,820	90,968**	M19	0,920*	0,840	45,180**
M6	0,800*	0,640	78,580**	M20	0,820*	0,660	41,202**
M7	0,890*	0,790	72,795**	M21	0,890*	0,800	44,935**
M8	0,910*	0,830	68,575**	M22	0,950*	0,910	49,668**
M9	0,870*	0,760	65,352**	M23	0,950*	0,890	52,794**
M10	0,930*	0,870	85,543**	M24	0,860*	0,750	48,826**
M11	0,820*	0,670	81,703**	M25	0,890*	0,790	42,763**
M12	0,800*	0,630	94,647**	M26	0,830*	0,700	44,881**
M13	0,650*	0,430	38,693**	M27	0,890*	0,790	46,578**
M14	0,780*	0,610	41,851**				

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 3.3.'de verilen değerler, Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nde yer alan tüm maddelerin standardize faktör yüklerinin tamamı 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra maddeler için hesaplanan R² değerleri de 0,520 – 0,910 arasında değişkenlik göstermektedir. Son olarak madde T değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde anlamlıdır (>2,58; Şimşek, 2007). DFA sonucunda elde edilen yol diyagramı ise şekil 3.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 3. 1. Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği yol diyagramı

Şekil 3.1.'de verilen yol diyagramı incelendiğinde madde standardize faktör yükleri 0,650 – 0, 950 arasında değişiklik göstermektedir. Madde 22 ve 23 en yüksek yüke sahip iki madde olarak belirlenmiştir. En düşük standardize faktör yükü ise madde 13 için ölçülmüştür. Maddelere ilişkin parametrelere göre maddelerden alt boyutlara giden tüm yolların anlamlı olması ölçeği yapı geçerliği için bir diğer kanıttır.

3.3.2. Lisansüstü eğitim tutum ölçeği

Ölçeklerin ikincisi İzgi (2016) tarafından geliştirilen “Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği”dir (EK-1). Tutum ölçeğinin geçerlik çalışması için önce uzman görüşlerine başvurulmuştur. Maddelerin anlaşılabilirliği, güvenilirlik çalışması ve geçerliğinin kontrolü için taslak tutum ölçeği formu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünün 2. sınıfında okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan faktör analizinde faktör yükü 0,350’ın altında olan maddeler atılmış. Böylelikle ilk aşamada kişisel bilgiler dışında 40 ifadeden oluşan ölçek 30 ifadeye düşürülmüş olup 10 ifade ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde kişisel bilgiler, 2.bölümde ise 5’olumsuz 25’i olumlu toplam 30 ifade bulunmaktadır. Olumlu ifadeler 5’den 1’e, olumsuz ifadeler ise 1’den 5’e puanlanmıştır. Ölçekten en az 30, en fazla 150 puan alınabilmektedir. Tutumlar, “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum” şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Lisansüstü tutum ölçeğine ait Cronbach Alpha değerlerinin 0,859 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği için yine bu araştırmada güvenilirlik geçerlik analizleri yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde, ölçeğin tek boyutlu yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,934’tür. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği’nin güvenilirlik düzeyinin yeterli ($\alpha > 0,70$) olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizi sonrasında ölçek için DFA yoluyla geçerlik sınaması da gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri tablo 3.5.’de yer almaktadır.

Tablo 3.4. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği DFA sonuçları

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum*	Değer	Uyum için karar
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 / sd \leq 3sd$	716,04	Mükemmel
Sd			405	
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 < \chi^2 / sd \leq 5$	1,768	Mükemmel
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,010$	0,047	Mükemmel
NFI	$0,950 \leq NFI \leq 1,000$	$0,900 \leq NFI < 0,950$	0,95	Mükemmel
NNFI	$0,970 \leq NNFI \leq 1,000$	$0,950 \leq NNFI < 0,970$	0,98	Mükemmel
CFI	$0,970 \leq CFI \leq 1,000$	$0,950 \leq CFI < 0,970$	0,98	Mükemmel
GFI	$0,950 \leq GFI \leq 1,000$	$0,900 \leq GFI < 0,950$	0,97	Mükemmel
AGFI	$0,900 \leq AGFI \leq 1,000$	$0,850 \leq AGFI < 0,900$	0,97	Mükemmel

*(Hu & Bentler, 1999; Tabachnick&Fidell, 2007)

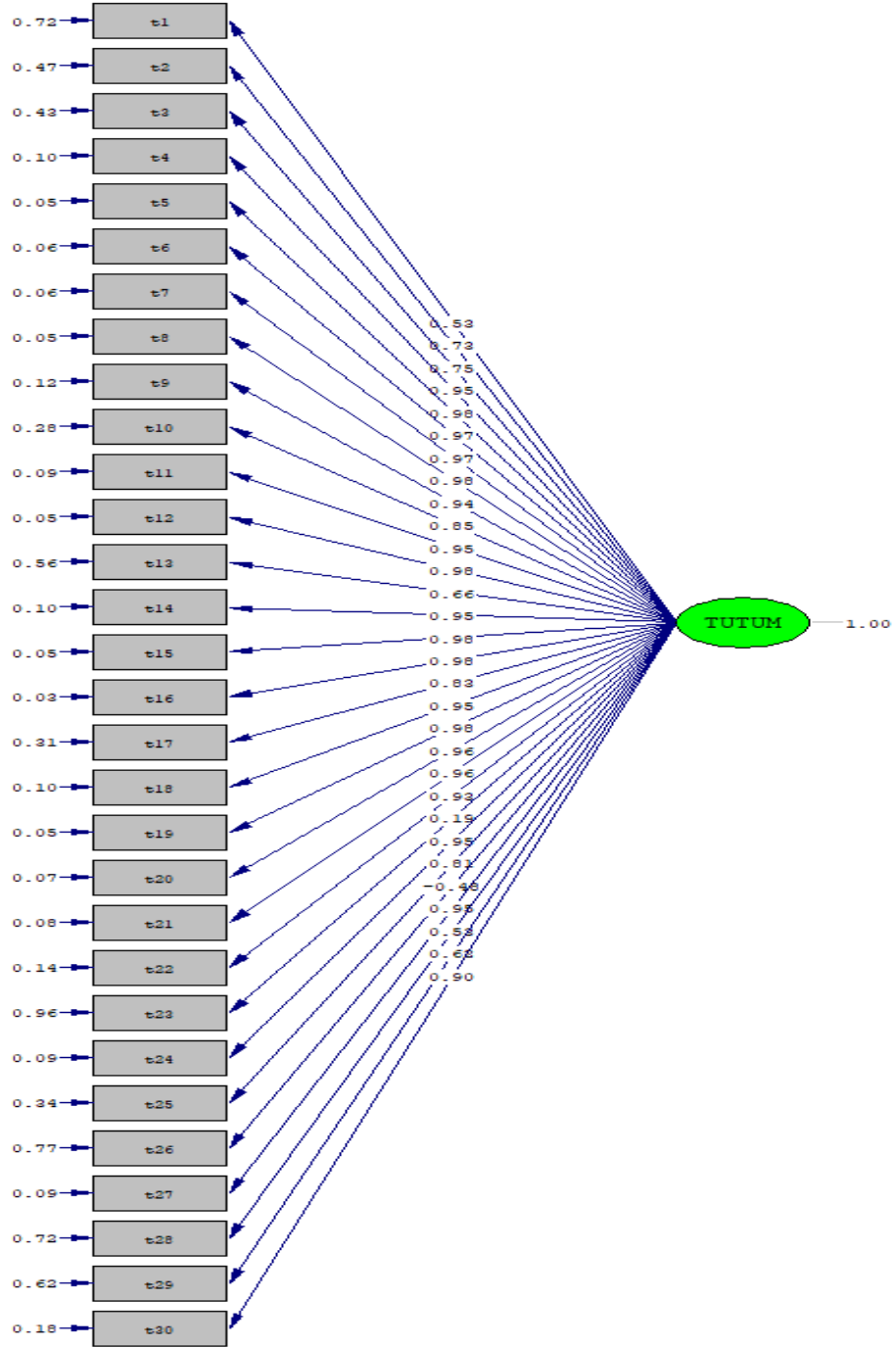
Tablo 3.4.'de yer alan uyum indeksi değerleri, Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının, bu çalışmanın örneklem için de doğrulandığına işaret etmektedir. Uyum seviyesi incelenen tüm indekslere göre mükemmel düzeydedir. Bir başka ifadeyle ölçek örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı olan tutumları doğru şekilde ölçülebilmektedir. DFA sonucunda madde düzeyinde hesaplanan parametre değerler tablo 3.5.'de rapor edilmiştir.

Tablo 3.5. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği madde parametreleri sonuçları

Madde No	λ	R ²	T değeri	Madde No	λ	R ²	T değeri
M1	0,530*	0,280	56,486**	M16	0,980*	0,970	80,100**
M2	0,730*	0,530	56,486**	M17	0,830*	0,690	57,471**
M3	0,750*	0,500	59,297**	M18	0,950*	0,900	72,572**
M4	0,950*	0,900	62,847**	M19	0,980*	0,950	80,583**
M5	0,980*	0,950	69,940**	M20	0,960*	0,930	82,940**
M6	0,970*	0,940	63,261**	M21	0,960*	0,920	77,455**
M7	0,970*	0,940	70,810**	M22	0,930*	0,860	67,652**
M8	0,980*	0,950	68,382**	M23	0,190*	0,038	44,975**
M9	0,940*	0,880	76,489**	M24	0,950*	0,910	77,771**
M10	0,850*	0,720	66,710**	M25	0,810*	0,660	52,311**
M11	0,950*	0,910	69,320**	M26	0,480*	0,230	42,993**
M12	0,980*	0,950	68,950**	M27	0,950*	0,910	73,460**
M13	0,660*	0,440	59,310**	M28	0,530	0,280	42,472**
M14	0,950*	0,900	70,914**	M29	0,620*	0,380	50,557**
M15	0,980*	0,970	77,186**	M30	0,980*	0,820	72,210**

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 3.5.'de rapor edilen değerlere göre madde standardize faktör yüklerinin tamamı 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Yine tüm maddelerin T değerlerini de 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. R² değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin 0,038 – 0,980 arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği için çizdirilen yol diyagramı ise şekil 3.2.'de sunulmuştur.



Şekil 3. 2. Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği yol diyagramı

Şekil 3.2.'de sunulan yol diyagramı üzerindeki madde standardize faktör yükleri 0,190 – 0,980 arasında bulunmaktadır. Madde 5 – 8 – 12 – 15 – 16 – 19 ve 30 en yüksek yüke sahip maddelerdir. Madde 23'ün ise en düşük standardize faktör yüküne sahip

olduğu görülmektedir. DFA sonucunda elde edilen tüm değerler Lisansüstü Eğitim Tutum leği'nin yapı geçerliğinin sağlandığına yönelik kanıtlar oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın uygulamasına başlamadan önce Bolu Abant İzzet Baysal niversitesi'nin Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2019/72 sayılı kararla gerekli izin alınmıştır (EK-5). Daha sonra ölçeklerin uygulanabilmesi için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Bilim Dalı'ndan gerekli izin alınmıştır (EK-6, EK-7). Gerekli izinlerin alınmasının ardından "Yaşam Boyu ğrenme Eğilimi leği" ile "Lisansüstü Eğitim Tutum leği" Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf ğretmeni adaylarına gönüllülük esasına bağlı olarak uygulanmıştır (EK-1, EK-2). Veriler araştırmacı tarafından ders ğretim üyelerinin izni ve yardımı ile uygulanmış olup aynı ders saati içinde toplanmıştır. lme araçlarının uygulanması sürecinde ğretmen adaylarına gerekli tüm açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. lekleri sınıf ğretmeni adayları ortalama 20-25 dk. içerisinde tamamlamışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler üç farklı alt bölümde ele alınmıştır. Bu alt bölümler, betimsel incelemeler, karşılaştırma analizleri ve ilişki analizleri şeklinde-dir. Alt bölümlere ilişkin bilgiler ayrı ayrı sunulmuştur.

3.5.1. Betimsel incelemeler

Araştırma kapsamında ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarına yönelik görüş alınmıştır. Alınan bu görüşlerin ne düzeyde olduğunun yorumlanması için betimsel incelemeler yapılmıştır. Betimsel incelemeler öncesinde, her bir ğretmen adayının ölçeklerin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlar alt boyutlardaki ve ölçekteki madde sayılarına blnmştir. Bu işlemin yapılmasındaki temel amaç, ölçekten alınmış puanları, ölçeğin puanlama skalasına indirgeyebilmektir. Böylece ğretmenlerin görüşlerinin hangi

düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından öğretmen adaylarının puan ortalamaları üzerinden eğilim (aritmetik ortalama, medyan ve mod) ve dağılım ölçüleri (standart sapma ve ranj) hesaplamaları yapılmıştır. Ölçülen özellikler bakımından öğretmenlerin ne düzeyde oldukları elde edilen aritmetik ortalamalar aracılığı ile yorumlanmıştır. Veri toplama araçlarının puan skalasına ilişkin bilgilere veri toplama araçları alt başlığı altında verilmiştir.

3.5.2. Karşılaştırma analizleri

Araştırma kapsamında cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile sosyo-ekonomik düzey değişkenleri için karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Karşılaştırma analizleri öncesinde her bir demografik değişken için normallik varsayımı incelemeleri yapılmıştır. Normallik varsayımı incelemelerinden elde edilen sonuçlara göre karşılaştırma analizinde kullanılacak olan analiz türüne karar verilmiştir. Bu araştırma kapsamında yalnızca normallik varsayımı üzerinden analiz türüne karar verilebildiğinden başka bir varsayım (varyans homojenliği vb.) incelemesi yapılmamıştır. Normallik varsayımlarının incelenmesinde ele alınan değişkenlerin alt gruplarındaki kişi sayısı 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları göz önüne alınmıştır (Elliott ve Woodward, 2007). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen manidarlık değerinin, inceleme yapılan değişkenin tüm alt gruplarında 0,05'ten büyük olması, incelenen puanın o değişken için normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Ancak alt gruplardan bir veya daha fazlasında 0,05'ten küçük anlamlılık değeri elde edilmesi durumunda, ele alınan puanın o değişken için normal dağılım göstermediği yorumu yapılır. Bu araştırma da normallik varsayımı hiçbir değişken için sağlanmadığından başka bir varsayım incelemesi yapılmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda tüm karşılaştırma analizleri non-parametrik test tekniklerinden seçilmiştir. Buna göre iki alt gruba ayrılan cinsiyet ve aylık gelir değişkenleri için Mann Whitney U; sınıf düzeyi gibi daha fazla alt gruba ayrılan değişkenler için ise Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Kruskal Wallis H testinde anlamlı fark elde edilen durumlarda ise alt gruplar ikili şekilde Mann Whitney U testi aracılığı ile karşılaştırılmıştır ve anlamlı farklılığın kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.5.3. İlişki analizleri

Araştırma kapsamında yapılan bir diğer analiz korelasyon analizidir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Korelasyon analizinden önce ölçeklerden elde edilen puan türlerinin tüm grup için (N= 353) normal dağılım gösterip göstermediği yine Kolmogorov-Smirnov testi aracılığı ile belirlenmiştir. Puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılık göstermesi nedeniyle, non-parametrik Spearman Rho Korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Elde edilen anlamlı korelasyon değerleri için 0,00-0,29 (düşük); 0,30-0,69 (orta); 0,70-1,00 (yüksek) aralıkları kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi için sınır değer olarak (p) 0,05 alınmıştır. Analizlerin tamamı SPSS 20.0 paket programında gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında kurgulanan araştırma sorularına yönelik yapılan analizlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Analizlere ilişkin bulguların öncesinde varsayım testlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan varsayım incelemeleri normallik testleri ile sınırlıdır.

4.1. Normallik analizlerine ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırmada normallik inceleme sürecinde Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan anlamlılık değeri (p) 0,05'ten küçük olan alt gruplar için "Normal Dağılım Yok"; büyük olan gruplarda için ise "Normal Dağılım" yorumu yapılmıştır. Bir puan türünün belirli bir değişken için normal dağılım gösterdiği yorumunun yapılması için değişkenin tüm alt gruplarında normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Buna ek olarak korelasyon analizi için ise elde edilen puanların grubun tamamında normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan normallik incelemelerine ilişkin sonuçlar her bir değişken ve korelasyon analizi için ayrı ayrı şekilde verilmiştir.

4.1.1. Sınıf düzeyi değişkeni için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında uygulanan Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği ve Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği puanları için sınıf düzeyi değişkeni alt grupları için yapılan normallik testi sonuçları tablo 4.1.'de sunulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında puanların normal dağılım durumlarına karar verilmiştir. Ardından da yapılacak test türü kararlaştırılmıştır.

Tablo 4. 1. Sınıf düzeyi değişkeni normallik testi bulguları

Ölçek	Puan türü	Değişken alt grubu	Kolmogorov-Smirnov			Normal Dağılım Durumu
			İstatistik	sd	p	
Tutum	Toplam	1	0,096	66	0,200*	Normal Dağılım
		2	0,090	102	0,041	Nor. Dağı. Yok
		3	0,096	92	0,036	Nor. Dağı. Yok
		4	0,077	93	0,200*	Normal Dağılım
	Motivasyon	1	0,142	66	0,002	Nor. Dağı. Yok
		2	0,129	102	0,000	Nor. Dağı. Yok
		3	0,129	92	0,001	Nor. Dağı. Yok
		4	0,164	93	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Sebat	1	0,141	66	0,002	Nor. Dağı. Yok
		2	0,083	102	0,077*	Normal Dağılım
		3	0,125	92	0,001	Nor. Dağı. Yok
		4	0,131	93	0,000	Nor. Dağı. Yok
Yaşam boyu öğrenme	Öğr. Düz. Yoksunluk	1	0,169	66	0,000	Nor. Dağı. Yok
		2	0,141	102	0,000	Nor. Dağı. Yok
		3	0,153	92	0,000	Nor. Dağı. Yok
		4	0,154	93	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Merak Yoksunluğu	1	0,102	66	0,084*	Normal Dağılım
		2	0,134	102	0,000	Nor. Dağı. Yok
		3	0,149	92	0,000	Nor. Dağı. Yok
		4	0,126	93	0,001	Nor. Dağı. Yok
	Toplam	1	0,107	66	0,058*	Normal Dağılım
		2	0,082	102	0,087*	Normal Dağılım
		3	0,124	92	0,001	Nor. Dağı. Yok
		4	0,139	93	0,000	Nor. Dağı. Yok

*p>0,05 (Normal dağılım göstermektedir.)

Sınıf düzeyi değişkeni alt grupları için yapılan normallik testlerinde tutum ölçeği toplam puanlarının 1. ve 4. sınıf düzeylerinde normal dağılım gösterdiği ancak diğer alt gruplarda normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyut ve toplam puanları için yapılan testlerde ise sebat boyutu puanlarının 2. sınıf; merak yoksunluğu boyut puanlarının ise 1. sınıf alt grupları için normal dağılıma benzer bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam puanları ise 1. ve 2. sınıf alt gruplarında normal dağılıma eş bir dağılım sergilemektedir. Diğer sınıf düzeylerinde ise alt boyut ve ölçek toplam puanlarının normal dağılım

göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni için elde edilen sonuçlara göre ölçek toplam ve alt boyut ve toplam puanları için non-parametrik test tekniklerinden tercih edilmesine karar verilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni üçten fazla alt gruba ayrıldığından kullanılacak test tekniği, Kruskal Wallis H testi olmuştur.

4.1.2. Cinsiyet değişkeni için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum

Cinsiyet değişkeni alt grupları için yapılan normallik testlerine ait bulgulara tablo 4.2.'de yer verilmiştir. Diğer değişkenlerde olduğu gibi elde edilen bulgulara göre önce normal dağılım durumuna karar verilmiştir. Ardından kullanılacak istatistiksel test tekniği seçimi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkeni normallik testi bulguları

Ölçek	Puan türü	Değişken alt grubu	Kolmogorov-Smirnov			Normal Dağılım Durumu
			İstatistik	sd	p	
Tutum	Toplam	Erkek	0,089	85	0,094*	Nor. Dağı. Yok
		Kadın	0,080	268	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Motivasyon	Erkek	0,093	85	0,067*	Nor. Dağı. Yok
		Kadın	0,137	268	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Sebat	Erkek	0,108	85	0,016	Nor. Dağı. Yok
		Kadın	0,110	268	0,000	Nor. Dağı. Yok
Yaşam boyu öğrenme	Öğr.Düz.	Erkek	0,109	85	0,015	Nor. Dağı. Yok
	Yoksunluk	Kadın	0,154	268	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Merak	Erkek	0,098	85	0,041	Nor. Dağı. Yok
	Yoksunluğu	Kadın	0,119	268	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Toplam	Erkek	0,134	85	0,001	Nor. Dağı. Yok
		Kadın	0,103	268	0,000	Nor. Dağı. Yok

*p>0,05 (Normal dağılım göstermektedir.)

Cinsiyet değişkeni için tablo 4.2.'de yer verilen bulgulara göre tutum ölçeği toplam puanları ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği motivasyon alt boyutu puanları erkek alt grubunda normal dağılım göstermektedir. Puan türlerinin tamamı için yapılan diğer incelemelerde ise normal dağılıma rastlanmamıştır. Bu sonuçlar ışığında cinsiyet değişkeni alt grupları arasında yapılacak tüm karşılaştırma analizleri non-parametrik testler aracılığı ile yapılmıştır. Yapılan bu analizlerde cinsiyet değişkeni iki alt gruptan oluştuğu için Mann Whitney U testi işe koşulmuştur.

4.1.3. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum

Bir diğer iki alt gruplu değişken olan sosyo-ekonomik durum değişkeni için yapılan normallik testi sonuçları tablo 4.3.'de rapor edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni kişisel bilgi formunda beş seçenekli olarak katılımcılara sunulmuştur. Ancak elde edilen frekans değerleri nedeniyle değişken iki alt gruba ayrılacak şekilde düzenleme yapılmıştır.

Tablo 4.3. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni normallik testi bulguları

Ölçek	Puan türü	Alt kategori	Kolmogorov-Smirnov			Normal Dağılım Durumu
			İstatistik	Sd	p	
Tutum	Toplam	3000 ve altı	0,064	183	0,064*	Normal Dağılım
		3001 ve üzeri	0,085	170	0,004	Nor. Dağı. Yok
Yaşam boyu öğrenme	Motivasyon	3000 ve altı	0,139	183	0,000	Nor. Dağı. Yok
		3001 ve üzeri	0,121	170	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Sebat	3000 ve altı	0,108	183	0,000	Nor. Dağı. Yok
		3001 ve üzeri	0,097	170	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Öğr. Düz.	3000 ve altı	0,129	183	0,000	Nor. Dağı. Yok
		Yoksunluk	3001 ve üzeri	0,161	170	0,000
Merak	3000 ve altı	0,114	183	0,000	Nor. Dağı. Yok	
	Yoksunluğu	3001 ve üzeri	0,120	170	0,000	Nor. Dağı. Yok
		3000 ve altı	0,139	183	0,000	Nor. Dağı. Yok
Toplam	3001 ve üzeri	0,096	170	0,001	Nor. Dağı. Yok	

*p>0,05 (Normal dağılım göstermektedir.)

Sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ulaşılan normallik testi bulgularına göre yalnızca tutum ölçeği toplam puanları 3000 ve altı alt grubunda normal dağılıma benzer bir dağılıma sahiptir. Alt grupların diğerlerinde ise puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna sonuçtan yola çıkılarak, iki alt gruptan oluşan bu değişken için de non-parametrik tekniklerden Mann Whitney U testi aracılığı ile analizler gerçekleştirilmiştir.

4.1.4. Korelasyon analizi için yapılan normallik testine ilişkin bulgular ve yorum

Korelasyon analizi öncesinde ölçek puanlarının normallik incelemeleri tüm grup verisi için yapılmıştır. Bir başka deyişle puanlar herhangi bir alt grup düzeyinde incelenmemiştir. Testler sonucunda ortaya çıkan bulgular tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Korelasyon analizi öncesinde yapılan normallik testi bulguları

Ölçek	Puan türü	Kolmogorov-Smirnov			Normal Dağılım Durumu
		İstatistik	Sd	p	
Tutum	Toplam	0,072	353	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Motivasyon	0,128	353	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Sebat	0,103	353	0,000	Nor. Dağı. Yok
Yaşam boyu öğrenme	Öğr. Düz.	0,140	353	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Yoksunluk				
	Merak	0,113	353	0,000	Nor. Dağı. Yok
	Yoksunluğu				
	Toplam	0,092	353	0,000	Nor. Dağı. Yok

Tablo 4.4.'de sunulan normallik testi sonuçları, ölçek toplam ve alt boyutlarının hiçbirinin örneklem grubunda normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Buna göre yapılan korelasyon analizlerinde non-parametrik korelasyon katsayısı olan Sperman Rho korelasyon katsayısı hesaplanması yoluna gidilmiştir.

Bu aşamadan sonra araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlamalar sırasıyla sunulmuştur.

4.2. “Sınıf Öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler ölçek puan skalaları üzerinden yorumlanmıştır. Betimsel istatistikler, grupların ölçülen özellikler açısından genel durumunu göstermek adına hesaplanmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgular tablo 4.5.'de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Ölçek puanlarına ait betimsel istatistiklere ilişkin bulgular

Değer	Tutum Ölçeği	Motivasyon	Sebat	Öğr. Düz. Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam boyu Öğrenme
Aritmetik ortalama	3,762	5,181	4,761	4,328	4,182	4,565
Medyan	3,800	5,333	5,000	4,667	4,444	4,667
Mod	4,133	6,000	5,000	6,000	6,000	4,778
Ranj	0,644	0,705	0,931	1,425	1,375	0,852
Standart Sapma	3,433	4,500	5,000	5,000	5,000	3,630
En düşük	1,567	1,500	1,000	1,000	1,000	2,370
En yüksek	5,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000

Tablo 4.5.'de yer alan sonuçlara göre öğretmen adaylarının tutum ölçeği toplam puanlarından elde edilen ortalamalarının 1,567 ile 5,000 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Tutum ölçeği ortalama puanları için hesaplanan aritmetik ortalama değeri 3,762'dir. Bu sonuca göre öğretmen adayların lisansüstü eğitime ilişkin tutum düzeyleri yüksek düzeydedir ($\bar{X} > 3,000$). Bir başka ifadeyle öğretmen adayları, lisansüstü eğitime devam etmeye yönelik olumlu bir tutuma sahiptir. Ayrıca öğretmen adaylarının tutum ölçeğine verdiği cevaplar arasında en yüksek ortalamaya (4,198) sahip maddenin **“Lisansüstü eğitimin araştırma becerimi geliştireceğini düşünüyorum.”** olduğu görülmüştür. Bu bulgu göstermektedir ki öğretmen adayları araştırmaya ve kendini geliştirmeye açık bireylerdir. Alhas (2006) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, lisansüstü eğitimin işlevi hakkında öğretmenler “Bireye bilgiyi bulma ve kullanma yetisi kazandırma, mesleki alanında geliştirme” düşüncelerine yüksek oranda katılmışlardır. Yine lisansüstü tutum ölçeğinde alınan en düşük puan ortalaması (3,017) **“Lisansüstü eğitimin sadece akademisyen olmak için yapıldığını düşünüyorum.”** maddesine aittir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin sadece akademisyen olmak için yapıldığı düşüncesine katılmayarak, lisansüstü eğitimin diğer işlevlerinin (mesleki gelişim, araştırmayı öğrenme, kişisel gelişim gibi) de aynı oranda önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, İlter ve Ünal (2010), İzgi (2016) ve Çimen (2015) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında lisansüstü eğitime yönelik tutumun olumlu olduğu sonucuna ulaşırken, Türer, Balçın, Sevindik ve Er (2013) sınıf öğretmenleri adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi

işlevsel görmesine rağmen; lisansüstü eğitime karşı isteklerinin olumsuz yönde olduğunu saptamıştır. İlhan, Sünkür ve Yılmaz (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik isteklerinin kararsızım düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyut ve toplam puanları için elde edilen en düşük puan ortalamasının 1,000 (sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları için); en yüksek puan ortalamasının ise 6,000 (tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanları için) olduğu tespit edilmiştir. Alt boyut ortalama puanları için hesaplanan aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde ise en yüksek aritmetik ortalamanın 5,181 ile motivasyon alt boyutunda; en düşük aritmetik ortalamanın ise 4,182 ile merak yoksunluğu alt boyutunda hesaplandığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanları için ise hesaplanan aritmetik ortalama değeri ise 4,565'tir. Elde edilen aritmetik ortalama değerlerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm bileşenleri ile birlikte olumlu yöndedir ($\bar{X} > 4,000$). Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu ileri sürülebilir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri “Kısmen Uyuyor” düzeyindedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine verdiği cevapları inceleyecek olursak en yüksek ortalamaya (5,424) sahip madde **“Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.”** olurken en düşük ortalamaya (3,623) sahip madde **“Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.”** olmuştur. Bu bulgular göstermektedir ki öğretmen adayları kendilerini geliştirmeye inandıkları her bilgi ve faaliyet için gerekli özveride bulunabilirler. Bir başka çalışmada Şahan ve Yasa (2017) Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans eğitimi alan öğrencilerin, lisansüstü eğitime başlama amaçlarının kişisel gelişimlerini sağlamak olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Karaduman (2015), Gür Erdoğan (2014), Ayaz (2016), Kılıç (2015) ile Ayra ve Kösterelioğlu (2015) çalışmalarında, veri topladığı çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimini incelemiş olup elde edilen

sonuçlar yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yasa (2018) alışmasında ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin orta düzeyde olduğu, Dündar (2016) sınıf ğretmeni adayları ile, Boztepe ve Demirtaş (2018) ise ğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta düzeyin üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Diker Coşkun (2009) alışmasında niversite ğrencilerinin yine Tunca, şahin ve Aydın (2016) alışmasında ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu bulgusuna erişmiştir.

Bir başka çalışmada Adabaş (2016) ise çalışmasında lisansüstü eğitim ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2018) ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili etkililere katılma arzularının yeterli düzeyde olduğu, Gencel (2013) ise ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli gördükleri bulgusuna erişmiştir. Farklı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni Yaşam boyu öğrenmenin kavram olarak duyuşsal bir nitelik taşımasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

4.3. “Sınıf ğretmeni adaylarının “Yaşam boyu ğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sınıf düzeyine, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Betimsel istatistik incelemelerinin ardından değişken alt grupları arasında yapılan karşılaştırma analizlerine ilişkin bulgular bu başlık altında açıklanmıştır.

4.3.1. “Sınıf ğretmeni adaylarının “Yaşam boyu ğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Sınıf düzeyi alt grupları arasında karşılaştırma yapmak için gerçekleştirilen Kruskall Wallis H testi sonuçları her iki ölçek için de ayrı ayrı sunulmuştur. İlk olarak sunulan sonuçlar ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri için yapılan karşılaştırma analizlerine ilişkindir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları için elde edilen bulgular tablo 4.6.’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları sınıf düzeyi değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları

Puan	Değişken alt grubu	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	p
Motivasyon	1	66	167,333	3,834	3	0,280
	2	102	169,593			
	3	92	174,810			
	4	93	194,151			
	Toplam	353				
Sebat	1	66	165,780	2,743	3	0,433
	2	102	169,299			
	3	92	182,391			
	4	93	188,075			
	Toplam	353				
Öğrenmeyi Düz. Yoksunluk	1	66	185,197	4,605	3	0,203
	2	102	160,353			
	3	92	189,799			
	4	93	176,780			
	Toplam	353				
Merak Yoksunluğu	1	66	178,288	5,283	3	0,152
	2	102	158,936			
	3	92	191,658			
	4	93	181,398			
	Toplam	353				
Toplam	1	66	178,076	5,412	3	0,144
	2	102	158,260			
	3	92	190,359			
	4	93	183,575			
	Toplam	353	234,372			

Tablo 4.6.'da yer alan sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyut ve toplam puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bir başka ifadeyle farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri benzer düzeydedir. Öğretmen adaylarının tüm sınıf düzeylerinde benzer ve yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmaları öğrenim kalitesi açısından önem arz edebilir. Buradan hareketle üniversite hayatının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimine bir katkısının olmadığı görüşü ortaya atılabilir. Bu bağlamda elde edilen sonuç önemli olarak görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, Karaduman (2015) üniversite öğrencilerinin Dündar (2016) ise sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu ile araştırmayı desteklerken Diğer Coşkun (2009) ise yine 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının birbirine yakın olduğu bulgusuna erişmiştir; Yasa (2018) öğretmen adayları ile yaptığı

çalışmasında 1. Sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini yüksek, Aydın (2018) sınıf öğretmeni adayları ile yürüttüğü araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tunca, Şahin ve Aydın (2016), çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Boztepe ve Demirtaş (2018) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında, 3. Ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalardan elde edilen bulguların bu kadar farklılık göstermesi çalışma grubunun nicelik ve nitelik açısından farklı oluşundan kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tutum ölçeği puanları için yapılan karşılaştırma analizi sonuçları ise tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları sınıf düzeyi değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları

Puan	Değişken alt grubu	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	p
Tutum	1	66	158,091	10,316	3	0,016*
	2	102	159,701			
	3	92	188,495			
	4	93	198,022			
	Toplam	353				

*p<0,05 (Anlamlı farklılık vardır)

Tablo 4.7.'de verilen sonuçlara göre lisansüstü eğitime ilişkin tutum ölçeği puanları sınıf düzeyleri alt grupları arasında anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($\chi^2 = 10,316$; $p < 0,05$). Bu sonuç sonrasında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunun belirlenmesi için ikili karşılaştırma yapılmıştır. Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma sonucunda aralarında anlamlı farklılık tespit edilen sınıf düzeyi çiftlerine ilişkin sonuçlar tablo 4.8.'de rapor edilmiştir.

Tablo 4.8. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları sınıf düzeyi değişkeni alt grupları ikili karşılaştırma analizi sonuçları

Değişken Alt Grubu	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
1	66	69,508	4587,500	2376,500	0,015*
4	93	87,446	8132,500		
Toplam	159				
2	102	87,940	8970,000	3717,000	0,009*
4	93	109,030	10140,000		
Toplam	195				

*p<0,05 (Anlamlı farklılık vardır)

Tablo 4.8.'de rapor edilen sonuçlara göre 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 1. ve 2. sınıfta öğrenimini sürdüren öğretmen adayları arasında lisansüstü eğitime ilişkin tutum bağlamında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlerde elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde 4. sınıf olan öğretmen adaylarının 1. ve 2. sınıf olanlara kıyasla daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, 4. sınıfa gelmiş öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin bilgi seviyeleri ve bu sürece ilişkin aşamalara dair fikirlerinin olgunlaşmış olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin akademik kariyer ve mesleğe yönelme gibi kaygılarla da lisansüstü eğitime yönelik tutumları diğer sınıflara oranla daha yüksek çıkmış olabilir. 1. ve 2. sınıf olan öğretmen adayları ise henüz lisansüstü eğitime dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarından bu eğitim sürecine ilişkin tutumlarında gelişim gözlenmemesi durumu ortaya çıkmış olabilir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde İzgi (2016), lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmasında lisansüstü eğitime karşı tutum ölçeğine ilişkin sınıf türü değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmış sonuç olarak tutum algıları ile sınıf türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna erişmiştir.

Öte yandan konu ile ilgili bir diğer çalışma olan İlhan, Sünkür ve Yılmaz (2012) araştırmasında İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını sınıf değişkeni açısından incelemiş, 4.sınıfta devam eden öğretmen adayları hariç, üst sınıflara doğru lisansüstü eğitimin işlevine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak lisansüstü öğrencisi olmaya diğer sınıflardan daha yakın olan

4. sınıfların lisansüstü eğitimin işlevine ilişkin görüşlerine ait puanların en az olduğu bulgusuna erişilmiştir.

4.3.2. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Cinsiyet değişkeni alt grupları arasında yapılan karşılaştırma analizlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yine her iki ölçek için ayrı ayrı sunulmuştur. Araştırma alt problemdeki kurgu doğrultusunda ilk olarak tablo 4.9.’da yaşam boyu öğrenme eğilimine yönelik Mann Whitney U testi bulguları paylaşılmıştır.

Tablo 4.9. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları cinsiyet değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları

Puan	Değişken Alt Grubu	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
Motivasyon	Erkek	85	148,435	12617,000	8962,000	0,002*
	Kadın	268	186,060	49864,000		
	Toplam	353				
Sebat	Erkek	85	155,741	13238,000	9583,000	0,027*
	Kadın	268	183,743	49243,000		
	Toplam	353				
Öğr. Düz.Yoksunluk	Erkek	85	153,429	13041,500	9386,500	0,014*
	Kadın	268	184,476	49439,500		
	Toplam	353				
Merak Yoksunluğu	Erkek	85	136,124	11570,500	7915,500	0,000022*
	Kadın	268	189,965	50910,500		
	Toplam	353				
Toplam	Erkek	85	139,082	11822,000	8167,000	0,000022*
	Kadın	268	189,026	50659,000		
	Toplam	353				

*p<0,05 (Anlamlı farklılık vardır)

Cinsiyet değişkeni alt gruplarında yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları için yapılan karşılaştırma analizi sonuçlarına göre tüm puan türlerinde alt gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde elde edilen sıra ortalamaları, yaşam boyu öğrenme eğilimi bileşenlerinin tümü için kadın öğretmen adaylarının daha üst düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bir başka ifadeyle erkek öğretmen adaylarına nazaran kadın öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme konusunda daha olumlu bir eğilime sahiptir. Bu sonucun kaynakları arasında erkek

bireylerin öğrenim süreci sonrası hayata atılma kaygısı, geleceğe dair ekonomik kazanç elde etme düşüncesi gibi nedenler gösterilebilir. Yine sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınların lehine anlamlı düzeyde olması, günümüz toplumunda artık kadınların da toplum yaşamındaki geleneksel rol ve sorumluluklarının değiştiğinin, gerek akademik yaşama dönük gerekse çalışma yaşamında aktif biçimde rol almaları nedeniyle kendilerini daha da geliştirme ihtiyacı hissederek başka bilgi ve beceriler kazanmaları gerektiği bilincini taşıdıkları sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Diker Coşkun (2009), Karaduman (2015) Kılıç (2015) ve Aydın (2018) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın bireyler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gencel (2013), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında, yaşam boyu öğrenme yeterliğinin bayanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları ile birlikte yapılan başka bir çalışmada ise İzci ve Koç (2012), “yabancı dil öğrenme, bilgi teknolojilerini etkin kullanma, farklı kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgiyi yeni problemlerde kullanma” ile ilgili olarak, kadın öğretmen adaylarının daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda söz konusu bulgular ile bu araştırmanın bu boyuttaki bulguları arasında bir paralellikten de söz edilebilir.

Dündar (2016), Yaman (2014), Ayaz (2016), Tunca, Şahin ve Aydın (2016) araştırmalarında kadın ve erkek bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Oral ve Yazar (2015) ile Boztepe ve Demirtaş (2018) de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini belirlemişlerdir. Yine Yıldırım (2015) çalışmasında yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin cinsiyet açısından fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışma olan Pehlivan (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumunu araştırmış, cinsiyet faktörüne göre kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarının fazla çıkması, öğretmenlik mesleğine karşı kadınların daha ilgili olduğundan ve bundan

dolayı mesleğinde kendini daha çok geliştirmek isteyebileceklerinden kaynaklanmış olabilir.

Tutum ölçeği puanları için yapılan analizlere ilişkin sonuçlar ise tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları

Değişken Alt Grubu	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
Erkek	85	160,135	13611,500	9956,500	0,080
Kadın	268	182,349	48869,500		
Toplam	353				

Tablo 4.10.'da sunulan sonuçlar lisansüstü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin ise kadın ve erkek bireylerde anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (U=9956,500; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına göre kadın bireylerin tutum puanlarında nispeten daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum ilişkili değişkenler olarak görülse de karşılaştırma analizlerinde bu durumdan farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni erkek öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime başlama durumunu iş olanakları ile ilişkilendirmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bir başka ifadeyle lisansüstü eğitime başladığı takdirde iş bulma imkanının daha fazla artacağını düşünen erkek bireylerin olumlu tutuma sahip olmasının böyle bir sonucu beraberinde getirdiği ileri sürülebilir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde araştırmayı destekleyen bulguların olduğu görülmüştür. Bunlardan bir tanesi İlhan, Sünkür ve Yılmaz (2012) ilköğretim öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada lisansüstü eğitimin işlevine yönelik tutumlarında ve lisansüstü eğitim sürecine yönelik isteklerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Öte yandan İzgi (2016) öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında ise kadın öğrencilerin lisansüstü eğitime karşı tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yine İlder ve Ünal (2010) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin lisansüstü eğitime olan

tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çimen (2015) ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında erkek öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu bulgusuna erişmiştir.

4.3.3. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Alt grupları arasında karşılaştırma yapılan son değişken sosyo-ekonomik durum değişkenidir. Bu değişken de iki kategorili olarak düzenlendiğinden analizler Mann Whitney U testi aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak yine yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları karşılaştırma analizi bulgularına tablo 4.11.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları sosyo-ekonomik düzey değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları

Puan	Değişken Alt Grubu	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
Motivasyon	3000 ve altı	183	176,301	32263,000	15427,000	0,893
	3001 ve üzeri	170	177,753	30218,000		
	Toplam	353				
Sebat	3000 ve altı	183	179,339	32819,000	15127,000	0,654
	3001 ve üzeri	170	174,482	29662,000		
	Toplam	353				
Öğr. Düz.Yoksunluk	3000 ve altı	183	176,374	32276,500	15440,500	0,905
	3001 ve üzeri	170	177,674	30204,500		
	Toplam	353				
Merak Yoksunluğu	3000 ve altı	183	187,454	34304,000	13642,000	0,046*
	3001 ve üzeri	170	165,747	28177,000		
	Toplam	353				
Toplam	3000 ve altı	183	182,765	33446,000	14500,000	0,271
	3001 ve üzeri	170	170,794	29035,000		
	Toplam	353				

*p<0,05 (Anlamlı farklılık vardır)

Tablo 4.11.’de yer verilen sonuçlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları yalnızca merak yoksunluğu alt boyutu için sosyo-ekonomik düzey alt grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (U=13642,000; p<0,05). Elde edilen sıra ortalaması değerlerine göre merak yoksunluğu bağlamında 3000 ve altı alt grubunda yer alan öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre merak yoksunluğu puanlarının ters kodlama işlemine tabi tutulduğu göz önüne alınırsa

ailesi daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarının, kendilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılmaya daha yatkın olduğu ifade edilebilir. Başka bir düşünce de sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğretmen adaylarının, geçmişte yaşam boyu öğrenme kapsamındaki etkinliklere yeterli ölçüde katılamamış olabileceği varsayılarak kendilerini geliştirmek için daha istekli olabilecekleri yönündedir.

İlgili literatür incelemesi sonucu Karaduman (2015) araştırmasında üniversite öğrencilerinin, ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşmıştır. Yine Dünder (2016) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada ailelerin sosyo ekonomik düzeyinin sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarına ilişkin analiz sonuçları ise tablo 4.12.'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları sosyo-ekonomik düzey değişkeni alt grupları karşılaştırma analizi sonuçları

Değişken Alt Grubu	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
3000 ve altı	183	172,579	31582,000	14746,000	0,398
3001 ve üzeri	170	181,759	30899,000		
Toplam	353				

Tablo 4.12.'de yer alan sonuçlar sosyo-ekonomik düzey değişkeni alt grupları arasında lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığına işaret etmektedir ($U=14746,000$; $p>0,05$). Bir başka ifadeyle ailelerinin aylık gelir düzeyi farklı olan öğretmen adayları lisansüstü eğitime ilişkin eş değer tutuma sahiptir. Bu durum lisansüstü eğitim sürecinin öğretmen adayları tarafından yalnızca kendini belirli bir alanda uzmanlaştırma olarak görülmemesinden dolayı ortaya çıkmış olabilir. Öğretmen adaylarının, ailelerinin sosyo-ekonomik yapılarından bağımsız şekilde lisansüstü eğitim sürecini bir alanda uzmanlaşma dışında farklı bir aşama olarak gördüklerini ve bunun için farklı kaynaklara bağlı olarak olumlu tutum geliştirdikleri yorumu yapılabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde İzgi (2016) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında araştırmaya katılan bireylerin lisansüstü eğitime karşı tutumları ölçeğine ilişkin ailelerin aylık gelir değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumunu ölçmüş ve bu tutumun sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu da göstermektedir ki bireyler, mesleğe ve eğitime yönelik tutumlarında maddi olanakları göz ardı edebilmektedirler. Bu bulgular araştırmayı destekler nitelikte olup bir başka ifadeyle öğrencilerin lisansüstü eğitim sırasında devlet ve çeşitli vakıflar tarafından verilen burs olanaklarını da göz önünde bulundurarak ailelerinin sosyo-ekonomik yapılarının durumu etkilemeyeceğini düşünmüş olabilirler şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan bir diğer çalışmada İlter ve Ünal (2010) sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir durumu değişkenine göre lisansüstü eğitime olan tutumlarını araştırmışlar sonucunda anlamlı bir farklılık olduğunu görmüşlerdir. Aylık aile geliri yüksek olan öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre lisansüstü eğitime olan tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusuna erişilmiştir.

4.4. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” arasında ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında kurgulanan problem cümlesi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yöneliktir. Bu problem cümlesi doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimi bileşenleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayıları yön ve güç bakımından yorumlanmıştır. Analizi sonucunda hesaplanan Sperman Rhokorelasyon katsayılarına ilişkin bulgular tablo 4.13.’de rapor edilmiştir.

Tablo 4.13. Yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum arasında hesaplanan korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular

			Mot	Seb.	ÖDY	MY	YBÖ	TUT	
Tutum	Yaşam boyu öğrenme	Motivasyon (Mot.)	R	1,000	0,771*	0,164*	0,303*	0,514*	0,321*
			P		0,000	0,002	0,000	0,000	0,000
		Sebat (Seb.)	R		1,000	0,159*	0,294*	0,507*	0,372*
			P			0,003	0,000	0,000	0,000
		Öğr. Düz. Yoksunluk (ÖDY)	R			1,000	0,726*	0,812*	0,196*
			P				0,000	0,000	0,000
		Merak Yoksunluğu (MY)	R				1,000	0,912*	0,240*
			P					0,000	0,000
		Toplam (YBÖ)	R					1,000	0,318*
			P						0,000
	Toplam (TUT)	R						1,000	
		P							

*p<0,05 (Anlamlı ilişki vardır.)

Tablo 4.13.'de rapor edilen sonuçlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0,318$; $p < 0,05$). Bu sonuç yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanlarının artış ve azalışlarının aynı yönde olduğunu göstermektedir. Ancak aynı yönde gerçekleşen bu artış veya azalış miktarı orta seviyede benzerdir. Yaşam boyu öğrenme alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişki düzeyleri incelendiği ise tüm ilişkilerin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişki motivasyon ve sebat alt boyutları arasındadır ($r=0,771$; $p < 0,05$). En düşük ilişkinin ise sebat alt boyut ile öğrenme düzeyinde yoksunluk alt boyutları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=0,159$; $p < 0,05$). Yaşam boyu öğrenme düzeyi alt boyut puanları ile ölçek toplam puanları arasındaki tüm ilişkiler de yine pozitif yönlü ve anlamlıdır. Ayrıca ilişki düzeyleri en az orta düzeydedir ($r > 0,30$). Ölçek toplam puanları ile en yüksek korelasyonu gösteren alt boyut merak yoksunluğu alt boyutu iken ($r=0,912$; $p < 0,05$); en düşük korelasyonu gösteren alt boyut ise sebat alt boyutudur ($r=0,507$; $p < 0,05$).

İlgili literatür incelemesinde görüldüğü üzere Dündar (2016), sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmış bunun sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteğinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgusuna erişmiştir. Yaman ve Yazar (2015) ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştırdıkları çalışmalarında öğrenim düzeyi lisansüstü eğitim olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Yine Ayaz (2016) çalışmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Başer, Narlı ve Günhan (2005), lisansüstü eğitim yapmakta olan ve lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendini geliştirmek amacıyla lisansüstü eğitime yöneldiklerini belirtmiştir. Bu da göstermektedir ki kendini geliştirmek isteyen yaşam boyu öğrenmeyi kişilik haline getiren öğretmen adayları ve öğretmenler lisansüstü eğitime çok önem vermektedirler.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” Arasındaki İlişki incelenmiştir.

5.1.1. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu göstermektedir. YBÖE ölçeğinin alt boyutları için yapılan analizler incelendiğinde ise en yüksek aritmetik ortalamanın 5,181 ile motivasyon alt boyutunda; en düşük aritmetik ortalamanın ise 4,182 ile merak yoksunluğu alt boyutunda hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine verdiği cevapları inceleyecek olursak en yüksek ortalamaya (5,424) sahip madde “**Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.**” olurken en düşük ortalamaya (3,623) sahip madde “**Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.**” olmuştur.

Ayrıca yine birinci alt problem kapsamında yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının tutum ölçeği aritmetik ortalama değeri 3,762’dir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumları yüksek düzeydedir. Ayrıca öğretmen adaylarının tutum ölçeğine verdiği cevaplar arasında ortalaması en yüksek ortalamaya (4,198) sahip maddenin “**Lisansüstü eğitimin araştırma becerimi geliştireceğini düşünüyorum.**” olduğu görülmüştür. Yine aynı ölçekte alınan en düşük

puan ortalaması (3,017) **“Lisansüstü eğitimin sadece akademisyen olmak için yapıldığını düşünüyorum.”** maddesine aittir.

5.1.2. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” sınıf düzeyine, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “sınıf düzeyi” değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyut ve toplam puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri benzer düzeydedir. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum ölçeği puanları ise sınıf düzeyleri alt grupları arasında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir, bu sonuç sonrasında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunun belirlenmesi için ikili karşılaştırma yapılmıştır. Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma sonucunda 4. sınıf olan öğretmen adaylarının 1. ve 2. sınıf olanlara kıyasla daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “cinsiyet” değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları için yapılan karşılaştırma analizi sonuçlarına göre tüm puan türlerinde alt gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimi bileşenlerinin tümü için kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle erkek öğretmen adaylarına nazaran kadın öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme konusunda daha olumlu bir eğilime sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitime ilişkin tutum düzeylerine bakıldığında ise kadın ve erkek öğretmen adaylarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Sıra ortalamalarına göre kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarında nispeten daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “sosyo-ekonomik düzey” değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının yalnızca merak

yoksunluğu alt boyutu için sosyo-ekonomik düzey alt grupları arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sıra ortalaması değerlerine göre merak yoksunluğu bağlamında 3000 ve altı alt grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YBÖE Ölçeğinin “sosyo-ekonomik düzey” değişkenine göre genel ortalamasına bakıldığında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının “sosyo-ekonomik düzey” değişkenine göre analizi sonucunda ise alt gruplar arasında lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle ailelerinin aylık gelir düzeyi farklı olan öğretmen adayları lisansüstü eğitime ilişkin eş değer tutuma sahiptir.

5.1.3. “Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları” arasında ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimi bileşenleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayıları yön ve güç bakımından yorumlanmıştır. Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğilimi ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak aynı yönde gerçekleşen bu artış veya azalış miktarı orta seviyede benzerdir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişki motivasyon ve sebat alt boyutları arasındadır. En düşük ilişkinin ise sebat alt boyut ile öğrenme düzeyinde yoksunluk alt boyutları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme düzeyi alt boyut puanları ile tutum ölçeği toplam puanları arasındaki tüm ilişkiler de yine pozitif yönlü ve anlamlıdır. Ölçek toplam puanları ile en yüksek korelasyonu gösteren alt boyut merak yoksunluğu alt boyutu iken en düşük korelasyonu gösteren alt boyutun ise sebat alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda genel birtakım öneriler ve daha sonra bu alanda çalışacak diğer araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılan öneriler

1. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırmak amacıyla bir bütün olarak üniversitelerin ortamı yaşam boyu öğrenme felsefesini destekleyecek şekilde düzenlenmeli, öğrencilerin kütüphane, aktivite merkezleri, kurs ve seminerler gibi yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine daha kolay erişimi sağlanmalıdır. Ayrıca üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilen Farabi (yurt içi) ve Erasmus (yurt dışı) programları yaygınlaştırılarak bu programlardan daha çok öğrencinin faydalanması sağlanmalıdır. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik bir başka öneri olarak yaşam boyu öğrenme eğilimini artıracak dersler ve etkinlikler eğitimin her kademesinde (temelden yükseköğretime kadar) yer almalıdır. Böylece yaşam boyu öğrenmeyi yaşam tarzı haline getirmiş bireylerin en temelden yetişmesi sağlanacaktır.

2. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını artırmak amacıyla, lisansüstü eğitim hakkında öğrenciler öğretim elemanları tarafından bilinçlendirilerek teşvik edilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise öğretmenleri teşvik etmek amaçlı, lisansüstü eğitim yapmak isteyen veya yapan öğretmenlere yönelik maddi ve manevi ödüllendirmeler yapılarak bu tutumun gelişmesi sağlanmalıdır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen olabilmek için lisansüstü eğitim şartı konulmalıdır.

3. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıflar düzeyinde artırılmasına yönelik üniversitelerde “Yaşam Boyu Öğrenme” içerikli seçmeli ya da zorunlu dersler konulmalıdır. Ayrıca üniversitelerde Yaşam boyu Öğrenme Merkezleri” kurulmalıdır. Bu merkezlerde öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına yönelik ücretsiz aktiviteler düzenlenmelidir.

4. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, lisansüstü eğitime ilişkin tutumların tüm sınıflar düzeyinde artırılması amacıyla “Bilimsel Araştırma” içerikli dersler her yıl programda yer almalıdır. Ayrıca lisans eğitimi esnasında öğrencilere danışmanlık hizmetleri verilerek öğrenciler lisansüstü eğitim hakkında bilgilendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir.

5. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminde cinsiyet faktörü göz önüne alındığında erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırmaya yönelik seminerler düzenlenmelidir. Hayata atılma kaygısıyla kendini geliştirmeyi erteleyen bireylere fırsatlar sunulurak “Yaşam boyu Öğrenme” felsefesi aşılmalıdır.

6. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında yaşam boyu öğrenme eğiliminin sosyo-ekonomik faktörü göz önüne alındığında öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri için çeşitli vakıf ve kuruluşlar hatta üniversiteler bünyesinde ücretsiz kişisel gelişim kursları düzenlenmelidir.

7. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında lisansüstü eğitime ilişkin tutumun sosyo-ekonomik faktörü göz önüne alındığında, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere lisansüstü eğitim sürecinde Milli Eğitim ya da çeşitli vakıf ve kuruluşlardan burs desteği sağlanmalıdır. Lisansüstü eğitime yönelen kişilerin gelecek kaygısı ve maddi sıkıntı yaşamadan araştırmalarını yapabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

8. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumunun arasındaki ilişkiyi artırmak amaçlı ülke çapında öğretim üyeleri, eğitim uzmanları, meslek danışmanları ortaklığında çeşitli projeler yapılmalıdır.

5.2.2. İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırmanın evrenini Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Bir başka araştırmada evren ve örneklem sayıca genişletilebilir.

2. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçlarından ya da yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.

3. Araştırma sadece sınıf öğretmeni adaylarını kapsamaktadır. Eğitim fakültesinin diğer bölümlerindeki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi ölçmek amaçlı çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi ölçmek amaçlı çalışmalar yapılabilir.
5. Farklı meslek gruplarına ait bireylerin yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlı çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırmada yaşam boyu öğrenme ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumun arasındaki ilişki var olup olmadığı araştırılmıştır. Bu ilişki farklı değişkenler ışığında araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programlarıve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46 (<https://philpapers.org/rec/ABADRY>, 22.02.2019' da erişildi.).
- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28 (https://www.researchgate.net/profile/Ahmet_Akdemir3/publication/304085902_TURKIYE'DE_OGRETMEN_YETISTIRME_PROGRAMLARININ_TARİHCESI_VE_SORUNLARI/links/5765ea0b08ae1658e2f4a962/TUeRKIYEDE-OeGRETMEN-YETISTIRME-PROGRAMLARININ-TARİHCESI-VE-SORUNLARI.pdf, 05.02.2019' da erişildi.)
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pisa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy M, (2008). *Hayat Boyu Öğrenme Ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* (64), 23-48 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/234337>, 05.02.2019' da erişildi.)
- Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını (<http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/aktan-trendler.pdf>, 04.01.2019' da erişildi.).
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2007*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açuları (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, H. (1997). *Sosyal Bilimler Alanında Bilim Adamı Yetiştirme- Lisansüstü Eğitim*. Ankara: Tüba Yayınları.
- Aslan, G. (2014). *Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Talebe İlişkin Bir Çözümleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(5), 1777-1805. DOI: 10.12738 /estp.2014.5.2109.*
- Avrupa Komisyonu (2002). *European Report On Quality Indicators Of Lifelong Learning, Fifteen Quality Indicators. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels* (http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf, 02.02.2019' da erişildi.).
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. *Yaşam boyu Öğrenme Sempozyumu* (s. 2-14). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015, 01). Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Alguları ile İlişkisi. *NWSA-Education Sciences, 17-28. DOI: 10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630.*
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliğine Üyelik Sürecinde Türkiyede Yaşam boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 139-173* (<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137995-2013101015553-makale-7.pdf>, 05.04.2019' da erişildi.).

- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı 1), 129-135(<https://dergipark.org.tr/deubefd/issue/25433/268383>, 29.01.2019' da erişildi.).
- Baykara Pehlivan, K. (2008, 12 2). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168 (https://www.researchgate.net/publication/307735122_Sinif_Ogretmeni_Adayl arinin_Sosyokulturel_Ozellikleri_ve_Ogretmenlik_Meslegine_Yonelik_Tutum lari_Uzerine_Bir_Calisma, 02.02.2019' da erişildi.).
- Boztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2018, 08 2). Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Öğretim ve Bilim*, 8(2), 327-335. DOI: 10.5961/jhes.2018.275.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Can, S., Can, Ş., & Durukan, E. (1999). Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen ve Öğretmen Yetiştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 61-70 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/297359>, 30.01.2019' da erişildi.).
- Canbulat Kutluca, A., & Çakmak, E. (2007). Lisansüstü Son Sınıf Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 145-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi .
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005, 02). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 207-237 (<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf>, 09.02.2019' da erişildi.).

- Çimen, A. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- De La Harpe, B. & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169–182. DOI:10.1080/713695729.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya Ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı (http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf, 04.04.2019' da erişildi.).
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Diker Coşkun Diker, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108120(https://www.academia.edu/7403651/%C3%9Cniversite_%C3%96%C4%9Frencilerinin_Ya%C5%9Fam_Boyu_%C3%96%C4%9Frenme_E%C4%9F ilimleri, 03.03.2019' da erişildi.).
- Dilci, T. (2009). *Eğitim Bilimleri Alanında Yürütülen Lisansüstü Eğitiminin Öğrenci ve Öğretim Elemanları Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Elliott, A. C. & Woodward, W. A. (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook: With SPSS examples*. Sage.
- Epçayan, C. (2013, 01). Yaşam boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 353-379 (<https://dergipark.org.tr/adyusbd/issue/1392/16385>, 04.04.2019' da erişildi.).
- Erdem, A. R. (2015). Türkiyede Öğretmen Yetiştirme [A], [B], [C] si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/646412>, 13.04.2019' da erişildi.).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gencil Evin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Yeterliklerine yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252 (<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847>, 03.04.2019' da erişildi.).
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/223340>, 04.05.2019' da erişildi.).
- Gür Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, İ., & Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Milli Eğitim Dergisi* (173), 157-172.
- Helvacı, M. A. (2007). Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü. N. Saylan içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 285-310).
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.

- Hunde A.B., Tacconi G., (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 136, ss. 496-500. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.363.
- İlhan, M., Sünkür Öner, M., & Yılmaz, F. (2012, 06). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 22-42 (<https://dergipark.org.tr/maeuefd/issue/19396/206006>, 07.05.2019' da erişildi.).
- İzci, E.& Koç, S. (2012, 06). Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114 (<https://dergipark.org.tr/adyusbd/issue/1394/16461>, 03.03.2019' da erişildi.).
- İzgi, S. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalkan, A. (2011, 2). Kişisel Tutum, Öznel Norm ve Algılanan Davranış Kontrolünün Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 189-206 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/215787>, 02.02.2019' da erişildi.).
- Kara, F. (2008). *Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Deneyimleri ve Okul Yaşantılarına Yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karadoğan, A. (2014). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştiren Bölümlerin Müfredatlarının Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Karşılama Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karaduman, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Karaman, S.& Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim:Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114. DOI: 10.19129/sbad.171.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1-2), 1-14 (<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870065.pdf>, 27.03.2019' da erişildi.).
- Kaya, H. E. (2015, 07). Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 268-277. DOI: 10.14486/IJSCS289.
- Kazu, H.& Pullu, S. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 835-839). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Laor, L. (2014). Evaluating Graduate Education Transcending Biases in Music Teachers' Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*. Vol: 3,1. DOI: 10.11114/jets.v3il.517.

- Law, L., Lee, J. & Yen, M. O. (2009). Lifelong learning: The perceptions among teachers of mukah, a malaysian coastal district” *AARE Conference Papers*, 1-14.
- Malaty, G. (2007). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. no.28.06,8p.
- Meerah, T. S. M., Lian, D. K. C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z. H. & Soh, T. M.T. (2011). Measuring life-long learning in the Malaysian Institute of Higher Learning context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 18 (2011), 560–564.
- MEGEP. (2006). *Türkiyenin Başarısı İçin İtici Güç Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*.Ankara (https://www.academia.edu/5120298/Hayat_Boyu_%C3%96%C4%9Frenme_PolitikaBelgesiDerya_B%C3%BCy%C3%BCktan%C4%B1r_Chris_Duke_Niyazi_Karasar_Alaeddin_Tileylioglu_Janos_Sz._Toth,24.02.2019' da erişildi.).
- Meriç, G. (2004). *Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Örnek Ülkeler Kapsamında Değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merter, F.& Koç, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Toplumu Eğitimi Konusundaki Tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 2226-2237 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/185767>, 05.05.2019' da erişildi.).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006a, Aralık). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 69(2591), 1579-1580 (<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/70-2006>, 11.11.2018' de erişildi.).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006b). *17. Milli Eğitim Şurası* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.(http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf, 13.04.2019' da erişildi.).

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006c). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf, 11.01.2019' da erişildi.).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006d). Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf, 17.05.2019' da erişildi.).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (<http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>, 12.01.2019' da erişildi.).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>, 12.12.2018' de erişildi.)
- Nunnally, J. C.&Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric Theory*, New York, NY: McGrawHill.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ören Şaşmaz, F., Yılmaz, T. & Güçlü, M. (2012, Mayıs, Haziran, Temmuz). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Görüşlerinin Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201 (<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/21.oren.pdf>, 26.03.2019' da erişildi.).
- ÖYGM. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı(http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, 12.01.2019' da erişildi).
- Özçiftçi, M.& Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19

(<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/etku/article/view/5000093909>, 25.02.2019' da erişildi.).

Polat, C.& Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Antalya (<http://eprints.rclis.org/12661/>, 02.02.2019' da erişildi.).

Poyraz, H.& Bayrakçı, M. (2015). Yaşam boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenmeleri: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 114-126 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/192357>, 02.02.2019' da erişildi.).

Saç, C. (2016). *2002-2014 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarıgöz, O. (2015). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seferoğlu, S. S. (2001, Ocak-Şubat-Mart). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi* (149), 12-18 (http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_MilliEgitim-2001-149_SinifOgretmenMeslekiGelisim.pdf, 29.01.2019' da erişildi.).

Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler: Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim Çalışmaları. S. Erkan içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 249-274). İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Şahan, G.& Yasa, H. D. (2017). Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Eğitiminin Öğrencilere Katkısının Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1851-1867 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/357825>, 03.03.2019' da erişildi.).

Şimşek Ö.F. (2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisreluygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Tabachnick, B. G, Fidel, L. S. (2007). *Using mulivariate statistics*. MA: Allyn&Bacon, Inc.
- Tedmem. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (<https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>, 02.03.2019' da erişildi.).
- Tunca, N., Alkın Şahin, S.& Aydın, Ö. (2015, 08 2). Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. DOI: 10.17860/efd.92694.
- Turhan, M.& Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/70430>, 26.03.2019' da erişildi.).
- Türer, B., Balçın, M. D., Sevindik, N., & Er, Ö. (2013). Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* (s. 61-67). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf, 13.03.2019' da erişildi.).
- Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünal, Ç.& İltar, İ. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 147-164 (<https://dergipark.org.tr/ataunisobil/issue/2826/38214>, 04.04.2019' da erişildi.).
- Ünal, K. & Akay, C. (2017, 11 13). Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838. DOI: 10.17860/mersinefd.339943.
- Yaman, F.& Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4),

- 1553-1566 (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/209790>, 23.03.2019' da erişildi.).
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşil, S. (2016). *Pisa Sınavlarında Başarılı İlk Beş Ülkenin Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdamı Sistemleri İle Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdam Sisteminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Alguları ve Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksek Öğretim Kanunu, (1981). *Yükseköğretim Kanunu*(2547) (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>, 24.02.2019' da erişildi.).
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2007a). *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu (<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>, 19.04.2019' da erişildi.).
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu (<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim--fakulteleri.pdf>, 15.04.2019' da erişildi.).

EKLER

EK-1. LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayları, bu çalışmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi betimlemektir. Görüşlerinizi içtenlikle belirtmeniz son derece önemlidir. Lütfen, aşağıdaki her bir soruya yönelik yanıtınızı ilgili cevap seçeneklerini dikkate alarak ve ifadelerin karşılarında bulunan kutucuklardan **bir tanesini** “X” ile işaretleyerek belirtiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacak ve diğer kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkürler.

Rabia ALTINTAŞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tutum Ölçeği Formu

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
2. Babanızın eğitim durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Lisans () Lisansüstü ()
3. Annenizin eğitim durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Lisans () Lisansüstü ()
4. Ailenizin aylık gelir durumu: Asgari ücret ()
Asgari Ücret ile 3000 TL Arası () 3001-5000 TL Arası ()
5001-10000 Arası () 10001 TL ve Üstü ()
5. Sınıfımız : 1. () 2. () 3. () 4. ()

BÖLÜM II

Aşağıda yer alan her bir görüşe katılma düzeyinize uygun olarak belirtilen yerlere (X) işareti bırakınız.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Lisansüstü eğitimin, cazip bir yönü olduğunu düşünmüyorum*					
2. Lisansüstü eğitimi sevdiğim için mezun olduktan sonra yapmayı düşünüyorum					
3. İleride yapacağım lisansüstü eğitimin, popülaritemi arttıracığını düşünüyorum					
4. Yapmayı düşündüğüm lisansüstü eğitimin, demokratik algımı arttıracığını düşünüyorum					
5. Lisansüstü eğitim yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmamı sağlayacak					
6. Lisansüstü eğitimin vatandaşlık bilincimin artmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum					
7. Lisansüstü eğitimin sosyal empati kurma becerimi geliştireceğine inanıyorum					
8. Lisansüstü eğitimin toplumsal duyarlılığımı arttıracığını düşünüyorum					
9. Yapacağım lisansüstü eğitimle insanlara model olmaya çalışacağım					
10. Lisansüstü eğitim elektronik öğrenme ortamlarına daha rahat ulaşmamı sağlayacak					
11. Lisansüstü eğitimin kültürel etkileşimimi daha da arttıracığını düşünüyorum					
12. Lisansüstü eğitimin bireysel algılama kapasitemi arttıracığını düşünüyorum					
13. Lisansüstü eğitimin insanların toplumsallaşmasını engellediğini düşünüyorum*					
14. Lisansüstü eğitimin eğitsel yönden sosyalleşmemi sağladığını düşünüyorum					

15. Lisansüstü eğitimin alan yeterliliğimi pekiştireceğini düşünüyorum					
16. Lisansüstü eğitimin araştırma becerimi geliştireceğini düşünüyorum					
17. Lisansüstü eğitimin bireyin kariyer gelişimi için zaman kaybı olduğunu düşünüyorum*					
18. Lisansüstü eğitimin toplumda birikim anlamında saygınlığımı arttıracığını düşünüyorum					
19. Lisansüstü eğitimin kendimi gerçekleştirme düzeyimi arttıracığını düşünüyorum					
20. Lisansüstü eğitimin bilme ve tanıma ihtiyacımı karşılayacağını düşünüyorum					
21. Lisansüstü eğitim, toplumda öğretmen olarak iyi bir model olmamı sağlayacaktır					
22. Lisansüstü eğitimin öğretmen açısından ülkemizde eğitimin kalitesini arttırdığını düşünüyorum					
23. Lisansüstü eğitimin toplumda beğenilmeme korkumu azaltacağını düşünüyorum					
24. Lisansüstü eğitimin yeni öğrenme alanlarından yararlanmamı sağlayacağını düşünüyorum					
25. Lisansüstü eğitimin bireyde duygu karmaşasının oluşmasına sebep olduğunu düşünüyorum*					
26. Lisansüstü eğitimin sadece akademisyen olmak için yapıldığını düşünüyorum					
27. Lisansüstü eğitimin bireyin öğrenme merakını arttıracığını düşünüyorum					
28. Lisansüstü eğitimin öğretmen yetiştirmede zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum					
29. Lisansüstü eğitimin üniversitelerde sistemsiz yapılan bir eğitim olduğunu düşünüyorum*					
30. Lisansüstü eğitimin bireye bilimsel dünyayı daha yakından takip etme olanağı sağlayacağını düşünüyorum					

EK-2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kismen Uyuyor	Çok Az uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmn Uymuyor	Hiç Uymuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						

17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-3. LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

19.12.2018 Posta - Rabia ALTINTAŞ - Outlook

Ynt: Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği

serkan izgi <serkan_izgi@hotmail.com>
Sal 18.12.2018, 20:58
Kime: Rabia ALTINTAŞ <rabiaaltintas@hotmail.com>

Merhabalar Rabia Hocam. Tezimde kullanmış olduğum tutum ölçeğini kullanabilirsiniz. İlginiz için ben teşekkür ederim. İyi çalışmalar diliyorum.

Gönderen: Rabia ALTINTAŞ <rabiaaltintas@hotmail.com>
Gönderildi: 18 Aralık 2018 Salı 20:44:44
Kime: serkan_izgi@hotmail.com
Konu: Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği

Kıymetli hocam öncelikle merhabalar, ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Ayrıca Bolu'da sınıf öğretmeniyim. Tez çalışmamda "Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumları ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi" incelemek istiyorum. Çalışmamda "Lisansüstü Eğitim Tutum Ölçeği" nizi kullanabilir miyim? Şimdiden çok teşekkür ederim. Saygılarımla.


<https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQMkADAwATY0MDABLWExZDQzMjJjNC0wMAItMDAKAEYAAAPkG%2B2uQdWISYPpZWF3%2B06fBw...> 1/1

EK-4. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

17.12.2018 Posta - Rabia ALTINTAŞ - Outlook

Re: Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>
 Pzt 17.12.2018, 09:31
 Kime: Rabia ALTINTAŞ <rabiaaltintas@hotmail.com>

 1 ek (79 KB)
 YBÖ Ölçek Uygulama Formu_Yelkin Diker Coskun.doc;

Merhaba, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Uygulama formunu ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Rabia ALTINTAŞ <rabiaaltintas@hotmail.com>, 14 Ara 2018 Cum, 21:38 tarihinde şunu yazdı:
 Saygıdeğer hocam öncelikle merhabalar, ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım.Ayrıca Bolu'da sınıf öğretmeniyim. Tez çalışmamda "Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumları ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi" incelemek istiyorum.Çalışmamda "Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" nizi kullanabilir miyim? Şimdiden çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

--
 Yelkin Diker Coşkun, Assoc. Professor
 Department of Educational Sciences
 Faculty of Education
 Yeditepe University
 Kayisdagi, Istanbul
 Turkey
 Tel.: +90 216 5780000
 Fax: +90 216 578 06 60

<https://outlook.live.com/mail/inbox/ids/AQMkAD^wATY0MDABLWE^xZDQIMDUJNC0wMAIIMDAKAEYAAAPkG%2B2uQdWISYPpZWF3%2B06fBw...> 1/1

EK-5. ETİK KURUL İZİNİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

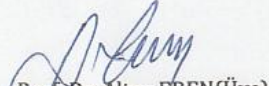
Rabia ALTINTAŞ
 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimler Enstitüsü
 Eğitim Programları ve Öğretimi ABD

Sayın **Rabia ALTINTAŞ**,

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları İle Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/72) kurulumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhale Demirci (Üye)

EK-6 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ-1

Evrak Tarihi ve Sayısı: 22/03/2019-E.19138



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Başkanlığı

Sayı : 40037841-605.01/
Konu : Araştırma İzin İstemi (Rabia
ALTINTAŞ)

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 18/03/2019 tarih ve 18002 sayılı "Araştırma İzin İstemi (Rabia ALTINTAŞ)" konulu yazımız

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Rabia ALTINTAŞ " Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki " konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Bölümümüz Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinde anket uygulamak istemesi tarafımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunar, gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Yusuf CERİT
Bölüm Başkanı

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

YUSUF CERİT (Temel Eğitim Bölümü Başkanlığı - Bölüm Başkanı) 20/03/2019 12:31

Adres:İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu
Telefon:(0 374) 254 10 00 Faks:(0 374) 253 46 41
e-Posta:egitim_fakultesi@ibu.edu.tr Web:http://ef.ibu.edu.tr/

Bilgi için: Serpil ÇETINKAYA
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1794

EK-6 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ-2

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/03/2019-E.19138



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 44243253-605.01/
Konu : Veri Toplama

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18/03/2019 tarih ve 18002 sayılı "Araştırma İzin İstemi (Rabia ALTINTAŞ)" konulu yazınız.

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Rabia ALTINTAŞ "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Bölümümüz Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinde anket uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Güngör KARAUĞUZ
Dekan

Ek: Bölüm Yazısı (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜNGÖR KARAUĞUZ (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan) 22/03/2019 10:30

Adres: İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gököy / Bolu
Telefon:(0 374) 254 10 00 Faks:(0 374) 253 46 41
e-Posta:egitim_fakultesi@ibu.edu.tr Web: http://ef.ibu.edu.tr/

Bilgi için: Burcu SAHİN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1601

ÖZGEÇMİŞ

1. GENEL

Adı Soyadı: Rabia ALTINTAŞ

Doğum Tarihi: 11.12.1987

Yabancı Dil: İngilizce

E-mail: rabiaaltintas@hotmail.com

2. EĞİTİM

Derece	Okul	Yıl
Okul Öncesi	Afyonkarahisar, Cumhuriyet İlkokulu	1992-1993
İlkokul	Afyonkarahisar, Cumhuriyet İlkokulu	1993-1997
İlkokul	Afyonkarahisar, Ekrem Yavuz İlkokulu	1997-1998
Orta Okul	Afyonkarahisar, Şemseddin Karahisari Ortaokulu	1998-2001
Lise	Afyonkarahisar Lisesi (YDAL)	2001-2005
Lisans	Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği	2005-2009
Lisans	Atatürk Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümü	2014-2018
Yüksek Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	2011-2019

3. MESLEKİ DENEYİM

Görev Süresi	Unvan	Kurum
2010-2015	Sınıf Öğretmeni	Mudurnu Zafer Türk İlkokulu
2015-2019	Sınıf Öğretmeni	Mengen Gökçesu Şehit Aydın Çetin İlkokulu