

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

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

SALİHA KAHRAMAN

BOLU - 2019

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

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Saliha KAHRAMAN

Danışman
Prof. Dr. Raşit ÖZEN

BOLU, NİSAN-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Saliha KAHRAMAN tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (26.04.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın 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. 26/04/2019

Saliha KAHRAMAN



Canım Kızım Asude Begüm'e ithafen

TEŞEKKÜR

Öncelikle, hoşgörüsü, sabrı ile bu tezin ortaya çıkmasında sağladığı bütün katkılardan dolayı tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Raşıit ÖZEN'e, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ'a ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümündeki tüm hocalarıma en içten dileklerle teşekkür ederim. Araştırmamın uygulama sürecinde bana yardımcı olan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan tüm hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Her zaman sevgisi ile yanımda olan ve bana destek olan değerli eşim Mehmet Fatih KAHRAMAN'a, beni maddi ve manevi olarak her zaman destekleyen ve bugünlere getiren annem Sevgi BİLEN'e ve babam Süleyman BİLEN'e sonsuz teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
I. BÖLÜM	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Cümlesi	5
1.2. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Sayıtlar	8
1.7. Tanımlar	8
II. BÖLÜM	9
2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme kavramı ve tarihsel gelişimi	9
2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği yeterlikler ve beceriler	14
2.1.3. Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri ve becerileri	17
2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin öğretmen eğitimindeki önemi	19
2.1.5. Yabancı dil öğrenmenin önemi	21
2.1.6. Tutum	23
2.1.7. İngilizce dersine yönelik tutum	24
2.2. Konuyla İlgili Literatür	25
2.2.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar	25
2.2.2. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	28

2.2.3. İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar	44
2.2.4. İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	48
III. BÖLÜM.....	58
3. Yöntem	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (EK-1)	61
3.3.2. İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği (EK-2).....	65
3.4. Veri Toplama Süreci.....	69
3.5. Verilerin Analizi.....	69
IV. BÖLÜM	71
4. Bulgular ve Yorumlar	71
4.1. Araştırmanın Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	75
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	78
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	92
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	95
V. BÖLÜM.....	110
5. Sonuç ve Öneriler	110
5.1. Araştırmanın Problemi ile İlgili Sonuçlar.....	110
5.2. Birinci Alt Problem ile İlgili Sonuçlar	110
5.3. İkinci Alt Problem ile İlgili Sonuçlar	111
5.4. Üçüncü Alt Problem ile İlgili Sonuçlar.....	112
5.5. Dördüncü Alt Problem ile İlgili Sonuçlar.....	113
5.6. Öneriler.....	114
5.6.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	114
5.6.2. Yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler.....	115
KAYNAKÇA.....	117
EKLER.....	132
EK-1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	132

EK-2. İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN DUYUŞSAL ALAN TUTUM ÖLÇEĞİ	133
EK-3. ETİK KURUL İZİNİ	135
EK-4. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	136
EK-5. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ.....	137
ÖZGEÇMİŞ	140



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ile ilgili bilgiler	59
Tablo 3.2. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler	60
Tablo 3.3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları	62
Tablo 3.4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri	63
Tablo 3.5. İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları	66
Tablo 3.6. İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksi Değerleri	67
Tablo 3.7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin ve alt boyutlarının, İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeğinin ve alt boyutlarının Kolmogorov Smirnov testi analiz sonuçları	70
Tablo 4.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği arasındaki ilişkiyi belirleme ile ilgili Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı değerleri	71
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler.....	76
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları.....	79
Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre incelenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları.....	82
Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılığın belirlenmesine ilişkin Mann - Whitney U testi analiz sonuçları	84

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılığın belirlenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları.....	90
Tablo 4.7. İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğine ait betimsel istatistikler	93
Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları	95
Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları.....	99
Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları.....	101
Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları.....	106
Tablo 4.12. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin güven alt boyutu puanlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları	107

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Robust ML yöntemine dayalı Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ait DFA Diagramı	64
Şekil 3.2. Robust ML yöntemine dayalı İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğine ait DFA Diagramı.....	68



ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kahraman, Saliha
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Nisan, 2019, 140 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırma, 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılının bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören 475 (kadın= 340, erkek= 135) öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için ise Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS-23 programı ile analiz edilmiştir. SPSS 23 Programı ile ölçeklerdeki maddelerin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, Kolmogorov-Smirnov, Mann - Whitney U, Kruskal - Wallis H Testleri yapılmış ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları orta seviyeden yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarına göre cinsiyet değişkeninde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına göre ise ölçeğin “Kullanışlılık” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen

adayları arasında, yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarına ve İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına göre öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mezun oldukları lise türü değişkenine göre öğretmen adayları arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına göre, ölçeğin “Güven” alt boyutunda Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Yaşam boyu öğrenme, İngilizce dersine yönelik tutum

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND ATTITUDES TOWARDS ENGLISH COURSE

Kahraman, Saliha

M.A. Thesis

Department of Educational Sciences
Curriculum Development and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Raşit ÖZEN

April - 2019, 140 pages

The aim of this research is to determine the relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies and attitudes towards English course. This research was carried out with 475 (female=340, male=135) senior prospective teachers studying various majors at Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education in the spring semester of 2016 - 2017 academic year. To measure the lifelong learning tendencies of the prospective teachers, "Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Coşkun Diker (2009) and to measure prospective teachers' attitudes towards English course, "Attitude Scale on Affective Domain in English Classes" developed by Gömleksiz (2003) were used. For the analysis of the data collected during the study, SPSS 23 Program was used. Through SPSS 23 Program the percentage and frequency values, the mean and standard deviation scores of the items in the scales were calculated, and Kolmogorov - Smirnov, Mann - Whitney U, Kruskal - Wallis H Tests were performed and Spearman Correlation Coefficient was calculated.

The findings of the study revealed that lifelong learning tendencies and attitudes of prospective teachers towards English course are above the moderate level. While a significant difference was found in favor of female prospective teachers in gender variable according to the lifelong learning tendencies scale scores, a significant difference was found in favor of female prospective teachers in gender variable in "Usefulness" subdimension of the scale according to prospective teachers' attitudes scores towards English course. A significant difference was found in department variable in favor of prospective teachers studying in Turkish Education, Social Studies

Education and Foreign Language Education departments according to the lifelong learning tendencies scores and prospective teachers' attitudes scores towards English course. While considering the variable of high school types of graduation, no significant difference was found among prospective teachers according to the lifelong learning tendencies scores, a significant difference was found in favor of Anatolian High School and Anatolian Teacher High School graduates in "Trust" subdimension of the scale considering the attitudes scores towards English course. The findings of the research indicated a significant, positive and a moderate level relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies and attitudes towards English course.

Keywords: Prospective teachers, Lifelong learning, Attitude towards English course

I. BÖLÜM

1. Giriş

Küreselleşme ile birlikte dünyada eğitim konusu daha da önem kazanmıştır. Bir yandan küreselleşen dünyanın şartları ile rekabet edebilmenin, diğer yandan sağlıklı, girişken, kendine güvenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmenin anahtarı eğitimidir. Ancak hızla değişen dünyada, hayatın belli dönemi ile sınırlandırılan eğitim yeterli olmamaktadır (MEB, 2006). Çünkü günümüzde bilimsel, kültürel, teknolojik alanlardaki sürekli değişim, bilgilerin sürekli değişmesine sebep olmuştur. Bu durum da insanları, bilgileri sürekli öğrenme ihtiyacı içerisinde bırakmıştır. Bu öğrenme ihtiyacı nedeniyle eğitim, insanın sadece belli dönemde öğrenmesi ile sınırlandırılmaz duruma gelmiştir. Dolayısıyla, bireylerin her yaş döneminde öğrenebilmelerine imkan tanıyan “yaşam boyu öğrenme” kavramı önem kazanmıştır (Coşkun ve Demirel, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (2009)’a göre yaşam boyu öğrenme, sosyal, toplumsal, kişisel, ve istihdam ile ilgili bir yaklaşımla bireyin; bilgisini, becerisini, ilgisini ve yeterliliklerini geliştirmek için yaşamı süresince katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleridir. Bu açıdan, günümüzde yaşam boyu öğrenmenin gerekli olması nedeniyle, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde yaşam boyu öğrenme niteliklerinin kazandırılması önem kazanmaktadır (Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin meslekleri gereği sürekli kendilerini yenilemeleri, alanları ile ilgili yenilikleri takip etmeleri gerekmektedir ve bu da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin eğitimde gereklilik haline geldiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin hem daha çok niteliklerini artırmak hem de öğrencilerine örnek model olabilmeleri için “sürekli öğrenen” durumunda olmaları gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerini edinen bir öğretmen, bilgi çağına ayak uydurmaya ve etkili bir

öğrenme öğretme ortamı sağlamaya önem verecektir (Yıldırım, 2015). Bu nedenle, eğitimde yaşam boyu öğrenmeye gerekli önemin verilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin amacının belirlenmesi önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda 17. Milli Eğitim Şurası'nda yaşam boyu öğrenmenin amacını, kişilere öğrenme fırsatları sunarak, bireysel gelişime destek olmak; toplumsal birleşme için aktif vatandaşlığı öğrenme vasıtasıyla güçlendirmek ve ekonomik gücü, beceri ve kapasiteyi istihdam oluşturma lehine artırarak hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak olarak tanımlamaktadır (MEB, 2007). Avrupa Birliği Komisyonu (2000) ise bu amaç doğrultusunda yaşam boyu öğrenme için Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu'nda; insan kaynaklarına daha fazla yatırım, herkes için yeni temel beceriler, eğitimde yeni metodların ve yeniliklerin geliştirilmesi, her türlü eğitime önem verilmesi, danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinin gözden geçirilmesi, çok amaçlı öğrenme merkezleri, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma stratejilerini belirlemiştir.

Avrupa Birliği Komisyonu (2006), yaşam boyu öğrenme ile ilgili yayınlamış olduğu raporda yaşam boyu öğrenme için bireylerin gereksinim duydukları anahtar yeterlilikleri belirlemiştir. Bu anahtar yeterlilikler ise şu şekilde ifade edilmektedir: Anadille iletişim, yabancı dille iletişim, matematik, temel bilim ve teknolojiyle ilgili yeterlilikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenmek, sosyal sorumlulukla ilgili yeterlilik, girişimcilik ve kültürel yeterlilikler. Avrupa Birliği Komisyonu'nun (2006) belirlediği anahtar yeterlilikler incelendiğinde, yabancı dil öğrenmenin, yaşam boyu öğrenmenin içerisinde yer alan anahtar yeterliliklerden biri olduğu görülmektedir.

Avrupa Birliği Komisyonu raporunun yanısıra Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığının 2014 yılında yayınlamış olduğu 10. Kalkınma Planı'nda da yabancı dil öğrenmeden bahsedilmekte ve yabancı dil öğrenmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Türkiye'de 1963 senesi itibariyle başlanan planlı kalkınma dönemlerinden olan 2014-2018 döneminde, Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı 10. Kalkınma Planı'nı yayınlamıştır (EURYDICE, 2017). 10. Kalkınma Planı'nda yer alan "Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı", bireylerin hem mesleki beceriler edinmelerinin hem de iş yaşamının gerektirdiği temel becerilere sahip olmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Bu program, çalışma hayatındaki bireylerin, yabancı dil, finansal okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri, eleştirel düşünme, problem çözme, liderlik, iletişim, kariyer planlama ve iş arama gibi ana beceriler ile sportif ve sanatsal becerilere sahip olmasını amaçlamaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). 10. Kalkınma Planı'nda (2014) da değinildiği gibi, yabancı dil öğrenme, çalışma hayatındaki bireylerin sahip olması gereken niteliklerdendir. Toplumunu yetiştiren öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da özellikle yabancı dil öğrenme becerisine sahip olması gerekmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Öğretmen, öğrencilerinin hem kendilerine hem de topluma karşı tutumlarını şekillendiren; onların yaşam şeklini yönlendiren, araştırma, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin gelişimini etkileyen en etkin bireydir. Bu bağlamda, öğretmen niteliklerinin belirlenmesi ve bu niteliklerin öğretmen adaylarına kazandırılması nitelikli eğitim için önemlidir (Küleççi, 2012). Bu açıdan, geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sürecinde, hem kişisel hem de mesleki niteliklerinin artırılması için yabancı dil öğrenmeleri ya da yabancı dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminin başarılı olabilmesini sağlamak için öğretmen ve öğretmen adaylarının yabancı dil becerisine sahip olmaları gerekmekte ve öğrencilerin yabancı dil dersine karşı tutumları, o ders ile ilgili duyguları, düşünceleri, o derse karşı ilgi ve istekleri hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Dolayısıyla, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanısıra duyuşsal özelliklerine de önem verilmesi gerekmektedir (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). Çünkü öğrencilerin yabancı dil öğrenme ortamına girerken beraberinde getirdikleri özellikler olan duyuşsal özellikler, onların yabancı dil öğrenimlerini etkilemektedir. Bu duyuşsal özelliklerden en önemlisi ise tutumdur. Öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları dil öğrenimlerinde etkili olmaktadır (Kazazoğlu, 2013).

Cook (1991)'a göre, öğrencilerin derse ilişkin duyguları ve öğrenme ortamına ilişkin heyecan düzeyleri ile ölçülebilen tutumları, öğrencilerin güdülenmesini etkilemektedir ve bu nedenle öğrencilerin dil dersine ilişkin tutumları dil öğreniminde

etkili olmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığınca, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde yabancı dil öğretiminin amacının, yabancı dil öğretime karşı kişilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak olduğunu belirtmektedir (MEB, 2006). Bu açıdan, mesleğe başlayacak olan öğretmen adaylarının yabancı dili öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu olması nitelikli öğretmenlerin yetişmesi için gereklidir.

Bu bağlamda, yabancı dil öğrenmeye karşı öğrencilerin güdülenmelerine ve olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlamak gerekmektedir. Çünkü yabancı dil öğretiminde daha kolay bir yabancı dil öğretimi için öğrencilerin yabancı dili sevmesi ve öğrenmek istemesi, yabancı dili öğrenmenin ileriki yaşamında fayda sağlayacağını düşünmesiyle kendisinde yabancı dili öğrenme isteği oluşmaktadır (Gürel, 1986). Bu konuda Gardner (1985), yabancı dile karşı tutumun öğrencilerin yabancı dili öğrenme motivasyonlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu açıdan, bireylerin söz konusu durum veya nesneye ilişkin tutumlarının, yabancı dil öğretimini ve bireylerin davranışlarını etkilemesi nedeniyle, kişilerin İngilizce diline karşı tutumlarının ne seviyede ve ne yönde olduğu hakkında bilgi sahibi olmak etkili bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesi için gerekli olmaktadır (Andres, 2002; Hancı Yanar, 2008, akt. Bakcak ve Gökyer, 2014). Eğer bireylerin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri yoksa, yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bu da bireylerin dil öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarını etkilemektedir (Eshghinejad, 2016). Eğitimin tutumları değiştirmek için önemli bir araç olması nedeniyle eğitimin niteliğini arttırmak için, öğretmenlerin kendi derslerine karşı öğrenci tutumlarının düzeyini ve nasıl ölçüldüğünü bilmeleri gerekmektedir. Bu da tutumların ölçülmesini, tutumlarla ilgili araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır (Hancı Yanar, 2008).

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

1.2. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen adaylarının;
 - a) cinsiyetlerine göre,
 - b) öğrenim gördükleri bölümlere göre,
 - c) mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları, öğretmen adaylarının;
 - a) cinsiyetlerine göre,
 - b) öğrenim gördükleri bölümlere göre,
 - c) mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler bir ülkenin geleceğine ışık tutacak öğrencileri yetiştirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli olması, daha nitelikli öğrencilerin yetişmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Diğer bir ifade ile, meslekleri itibariyle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları ve mesleki alanları ile ilgili yeni gelişmeleri izlemeleri ve bu yenilikleri özümsemeleri ve günlük sınıf etkinliklerinde uygulamaları gerekmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve öğretmenin yetiştirilme sürecinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte yetiştirilmesi önemsenmelidir (Açıkgöz, 2011; akt. Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen, 2016).

Diğer yandan; sürekli değişen dünyamızda farklı yapı ve kültüre sahip toplumların zamanla daha da yakınlaşmasıyla ülkelerarası iletişimin en üst düzeye çıkmasının sonucu olarak ortak bir iletişim diline ihtiyaç oluşmuştur. Küreselleşen dünyamızın ortak iletişim dili İngilizcedir. İngilizce, iletişimin önem kazandığı günümüzde, uluslararası seviyede bilinmesi gereken bir beceri olmakla beraber aynı zamanda ulusal bağlamda aranan bir özellik haline gelmiştir. (Şahin, 2016). İngilizcenin dünyanın birçok ülkesinde yabancıların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandığı dil olması, İngilizceyi öğrenme ilgisinin ve İngilizce öğretiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Coşkun, 2016). Günümüzde uluslararası iletişim dili olan İngilizceyi konuşmak, anlamak ve bu dilde iletişim kurabilmek bir gereklilik haline gelmiştir. Dil bilmenin bireylere mesleki ve kişisel gelişim sağlama, kültürlerarası etkileşimde bulunma ve etkili iletişim kurma gibi pek çok konuda katkı sağladığı tartışılmaz bir gerçektir (Yavuz, 2016).

Bu bağlamda, ülkemizde İngilizce öğretimine eğitimin her kademesinde önem verilmesine ve öğretim programlarının buna göre düzenlenmesine rağmen öğrencilerin İngilizce başarılarının istenilen düzeyde olmaması, öğrencilerin İngilizce başarılarını etkileyen derse yönelik tutumları gibi duyuşsal faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Bu yüzden öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerini sağlamak

için ve İngilizce dersinde başarılı olmaları için İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının bilinmesi gereklidir. Çünkü öğrencilerin İngilizce dersine ve öğretmenlerine karşı olumlu ya da olumsuz tutumu, onların İngilizce öğrenmeye ve ders içi katılımlarına olan isteklerini oldukça etkilemektedir. Ayrıca Richards (1998), öğrencilerin tutumunun, yabancı dili öğrenmeye karşı isteklerini, yabancı dili öğrenme sebeplerini, stratejilerini etkilediğini belirtmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının da İngilizceye karşı tutumlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmada son sınıf öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları araştırılmaktadır. Son sınıf öğretmen adaylarının lisans eğitimlerini tamamlamak üzere olmaları ve öğretmenlik mesleğine başlamalarına az bir süre kalmış olması nedeniyle, onların kişisel ve mesleki açıdan görüşlerinin daha net olduğu düşünülerek son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Evin Gencel, 2013; Kılıç, 2014). Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmalarda (Çetin ve Çetin, 2017; Demirel ve Akkoyunlu, 2017) son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha pozitif olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarına göre daha bilgili ve deneyimli olmalarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını pozitif olarak etkileyeceği düşünülerek bu araştırmanın örneklemini son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ele alan çalışmalara (Akbaş ve Özdemir, 2002; Aksoy, 2013; Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen, 2016; Çakır ve Özçiftçi, 2015; Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012; Çetin ve Çetin, 2017; Deveci, 2015; Ersoy ve Yılmaz, 2009; Güngör, 2007; Hürsen ve Uzunboylu, 2011; Kaya, 2014; Komşu, 2017 ; Özen, Öztürk ve Öztürk, 2016; Ünsal, 2007) rastlanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar (Ajzen, 2005; Al Noursi, 2013; Aydoslu, 2005; Coşkun, 2016; Çimen, 2011; Erdem, 2007; Fırat, 2009; Gökçe, 2008; Gömlüksiz, 2010; Şahin, 2016; Vardar, 2011) da bulunmakla birlikte, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi

inceleyen bir çalışmaya araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucunda rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu konuda ilgili literatüre katkı sağlanacağı düşünölmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2016 - 2017 eğitim- öğretim yılında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi'nde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Sayıltılar

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği”ne ve “İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği”ne samimi yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, kişinin yaşamı boyunca devamlı olarak öğrenme eğilimleri içinde olmasıdır (Yılmaz, 2016).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen puanlardır (Diker Coşkun, 2009).

Tutum: En geniş anlamıyla, kişinin psikolojik bir değer içeren nesne veya konulara karşı vaziyet alma şeklidir (Tolan, 1985).

İngilizce dersine yönelik tutum: Öğrenenlerin İngilizceye yönelik olumlu veya olumsuz olarak verdikleri tepkilerdir (Ajzen, 2005).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

İkinci bölümde, araştırmayla ilgili kuramsal temeller yer almaktadır. Kuramsal temeller açıklandıktan sonra, yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra, İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çeşitli çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeve açıklanmıştır. Bu bağlamda, öncelikle yaşam boyu öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeve hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili kuramsal çerçeveye değinilmiştir.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme kavramı ve tarihsel gelişimi

Günümüzde oldukça önem kazanan yaşam boyu öğrenme kavramı, bireyin yaşamı süresince devamlı bir şekilde öğrenme eğilimleri içinde olması olarak tanımlanmaktadır. (Yılmaz, 2016). Yaşam boyu öğrenme, başka bir ifadeyle, resmi bir özellik taşıyan ya da taşımayan iş ile ilgili, kişisel ya da toplumsal olarak bilgi ve beceri geliştirme amacıyla yaşamı süresince gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümüdür (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Demirel'e göre (2009) yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları süresince edindikleri bilgi ve becerileri geliştirdikleri devam eden bir süreçtir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk defa 1920'lerde, eğitimin günlük hayatın devamlı bir boyutu olduğu anlayışını benimseyen Eduard Lindeman, Basil Yeaxle ve

John Dewey tarafından kullanılmıştır. Lindeman tarafından yazılan ve dilimize ‘Halk Eğitiminin Anlamı’ olarak çevrilen eserinde ve Basil Yeaxle 1929’da yazdığı ‘Yaşam Boyu Eğitim’ adlı kitabında yaşam boyu öğrenme konusundan bahsetmiştir (Ayhan, 2005; akt. Doğan ve Kavtelek, 2015). 1960 yılında ise Kanada’nın Montreal kentinde, “Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi” temalı, yaşam boyu öğrenmenin devletlerin politikaları için amaç olmasını sağlayan ilk uluslararası toplantı olan Montreal Konferansı yapılmıştır (Aksoy, 2013).

Yaşam boyu öğrenme düşüncesinin uygulamaya konulmasıyla ilgili çabalar UNESCO tarafından 1970’li yıllarda başlatılmıştır. Daha sonra yaşam boyu öğrenme kavramı, Avrupa Konseyi’nin sürekli eğitim konusu ve OECD’ye ait tekrarlayan eğitim konusu üzerinde etki oluşturarak, daha kaliteli bir yaşam ve daha iyi bir toplum beklentisi olarak görülmüştür (Aksoy, 2013). 1972 yılında toplanan UNESCO tarafından oluşturulan eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin hayat boyunca devam eden bir etkinlik olduğuna karar verilmiştir (Aksoy, 2013). Raporda, eğitim hayatının hem okul içi hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliklerin ana birleşimi olarak dikkate alınması gerektiğine, eğitimi yaş ve binalar ile sınırlamanın yanlışlığına, eğitimin hayat kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanması gerektiğine ve eğitsel etkinliklerin daha esnek olması gerektiğine değinilmiştir (EURYDICE European Unit, 2000). OECD tarafından 1973 yılında yayınlanmış olan “Hayat Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” isimli raporda, hayat boyu öğrenmenin, küresel ekonomi ve rekabet ortamında bireysel öğrenme ve mesleki hareketlilikle ilgili olarak gerekli olduğu vurgulanmıştır. (EURYDICE, 2000).

Yaşam boyu öğrenmenin, 1970’lerde bilhassa OECD gibi kalkınma aktörlerinin uluslararası belgelerine girdiği, fakat 1980’li yıllarda gündemde olmadığı, ancak küreselleşmeyle beraber ve özellikle Avrupa Birliği (AB)’nin oluşturmuş olduğu projeler ve komisyon kararları ile 1990’larda yeniden yükseldiği görülmektedir. Sürekli mesleki eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması, 1993 yılında hazırlanan “Yeşil Bülten” ile öngörülmüştür. 1995 yılında “Öğrenen Topluma Doğru” adlı bir çalışma yapan AB, aynı yıl yaşam boyu öğrenme hedeflerinin ortaya konduğu “Beyaz Bülten” adlı komisyon raporunu yayımlamış ve 1996 yılını “Avrupa Yaşam Boyu

Öğrenme Yılı” ilân etmiştir. Daha sonra Avrupa Birliği, SOCRATES I (1995-1999) programını başlatmış ve Lizbon stratejisinin hedeflerine uygun olacak şekilde SOCRATES II (2000-2006) programıyla da uygulamayı devam ettirmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002; Kaya, 2014).

2000 yılında AB üye ülkelerde EURYDICE tarafından yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan araştırmalar rapor haline getirilmiş ve yaşam boyu öğrenme bildirisi yayınlanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bu bildiriye, yaşam boyu öğrenmenin yaygın, örgün ve resmi olmayan eğitim çerçevesini bütünüyle kapsamaması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca bildiriye yaşam boyu öğrenme “kişisel, sosyal, vatandaşlıkla ve/veya istihdamla ilgili bir perspektifle, bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacıyla, yaşam boyu üstlenilen öğrenme etkinliği” olarak betimlenmiştir (Schild, 2002; akt. Aksoy, 2013). Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenmeye artan ilgi nedeniyle UNESCO, okulda, okul dışında ve diğer yerlerde yaşamboyu süren eğitim düşüncesini yansıtmak amacıyla ve yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulamak için 2006 yılında “the UNESCO Institute of Education” olan ismini “the UNESCO Institute of Lifelong Learning(UIL)”e çevirmiştir (Deveci, 2015).

Dünyadaki yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tarihsel gelişim incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin zamanla ulusların bir devlet politikası biçimine döndüğü ve devlet politikalarında bir amaç olarak ele alındığı, yaşam boyu öğrenme konusunda UNESCO, OECD ve AB gibi bölgesel ve dünya çapındaki uluslararası kuruluşların gündemine alındığı ve konu ile ilgili olarak birçok çalışmanın yapıldığı ve bunun bir sonucu olarak yaşamboyu öğrenmeye uluslararası bir anlam yüklendiği görülmektedir. Türkiye’de ise yaşam boyu öğrenme konusu üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin, Türk eğitim sistemine dahil olması, 1960 yılında toplanan, Türkiye’nin de üyesi olduğu OECD ülkelerinin aldığı kararla gerçekleşmiştir. İlk zamanlarda nitelikli iş gücünün oluşturulması ile dünya ekonomisine yarar sağlamak amacı için kullanılan yaşam boyu öğrenme, daha sonra bireylerin mesleklerindeki gelişmeleri takip ederek kendilerini yenilemeleri, gelişen yaşam standartlarına uyumunu sağlamak ve kaliteli bir hayat sürmelerini sağlamak amaçları için kullanılmıştır (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012). Türkiye, 2000 yılında imzalanan Lizbon Stratejisi

sonrasında, eğitim ve yetiştirme birliğine katılmış ve sonrasında 2002 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Kararı'nda da yerini almış, böylece ülkede kurumsal alt yapıların oluşturulması çalışmaları başlatılmıştır (Kaya, 2014).

Yaşam boyu öğrenmenin Türkiye'de sıkça konuşulmaya başlaması 2000'li yıllarda olmuştur. Türkiye'de çalışmaların tek merkezden yürütülmesi amacıyla MEB'e bağlı olarak Hayat Boyu Öğrenme adında bir genel müdürlük kurulmuştur (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012). Bununla birlikte, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün, "Okullar Hayat Olsun", "Öğrenme Şenlikleri", "Öğrenen Hastane Projesi", "Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi", "Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi", "Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi Projesi 2", "Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi" gibi pek çok çalışmaya imza attığı görülmektedir (HBÖGM, t.y.). Devlet Planlama Teşkilatı'nın, kalkınma planlarını ve AB eğitim programlarını organize etmek için 2002 yılında kurulmasında öncü olduğu AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı (Ulusal Ajans), eğitim programlarına katılımı ilgili hazırlıkların uygulamasını 2003 yılında organize etmiş, 2003-2004 yıllarında ise pilot uygulamaları gerçekleştirmiştir (Ünsal, 2007).

Türkiye aynı zamanda yaşam boyu öğrenme ile ilgili Avrupa Birliği programlarından olan Hayatboyu Öğrenme Programına aday ülke olarak katılımını gerçekleştirmiştir (Çakır ve Özçiftçi, 2015). Hayatboyu Öğrenme Programları; Yükseköğretim (Erasmus), Yetişkin Eğitimi (Grundtvig), Okul Eğitimi (Comenius) ve Mesleki Eğitim (Leonardo da Vinci) konulu dört programdan, benzer alanları (hayatboyu öğrenmede politika işbirliği ve yenilik, yeni bilgi iletişim teknolojileri geliştirme, sonuçların yaygınlaştırılması ve kullanımı) amaçlayan Ortak Konulu Programdan oluşmaktadır (HÖP, 2006). Ayrıca, Hayatboyu Öğrenme Programı, Avrupayla entegrasyonla temel Avrupa kurumları ve birlikleri hakkında öğretim, araştırma ve düşünmeyi destekleyen Jean Monnet Programı'ndan oluşmaktadır (HÖP, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında yapılan 17. Şura'da "yaşam boyu öğrenme" kavramını aynı isimli konu başlığıyla, "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" genel başlığı altında irdelenen bir alt konu olarak ele almıştır (Güngör, 2007). MEB Strateji Planına uygun olarak 2009 yılında "Hayat Boyu Öğrenme Strateji

Belgesi” yayınlanarak pek çok konuda eylem planları geliştirilmiştir (MEB, 2009). 2014 yılında yapılan 19. Şura’da ise öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında; öğretmen yeterlikleri temelinde, sistem içerisindeki öğretmenlerin büyüklüğünü, yurttaki dağılımını ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini de temel alan bir mesleki-kişisel gelişim modeline ihtiyaç duyulduğuna değinilmiştir (MEB, 2019).

Türkiye’de, mesleki-teknik ve genel olmak üzere iki ayrı alanda gerçekleştirilmekte olan yaygın eğitim hizmetleri, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Milli Eğitim Temel Kanunları çerçevesinde yürütülmektedir. Bu hizmetlerin sorumluluğu kendisinde olan halk eğitim merkezleri ise son yasal düzenlemelerle beraber Yaşamboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlanmıştır (Sabancı & Rodoplu, 2013). Yüksek Planlama Kurulu’nun 2014’te kabul ettiği Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda (2014-2018), hayat boyu öğrenme ile ilgili belirlenen hedeflere ulaşmaya yönelik 5 yıllık eylem planı belirlenmiştir (MEB, 2014). 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, hayat boyu öğrenme sisteminin etkililiğini yükseltmeye yönelik olarak hazırlanmış olup, bu belgede toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının meydana getirilmesi ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması konularına değinilmiştir (MEB, 2014). Ayrıca Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde, Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sistemi’nin geliştirilmesi, Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Sisteminin geliştirilmesi ve Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin geliştirilmesi gibi konulara yer verilmiştir (MEB, 2014).

Yaşam boyu öğrenmenin Türkiye’de ve dünyadaki tarihsel gelişimi incelendiğinde, geçmişten günümüze yaşam boyu öğrenme ile ilgili ulusal ve uluslararası boyutlarda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu da eğitimde yaşam boyu öğrenmeye önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Demirel (2009), yirmi birinci yüzyılda eğitim kurumlarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre eğitim vermesi gerektiğini ve eğitimde öğrencilere kazandırılması gereken en önemli kazanımlardan birinin yaşam boyu öğrenme olduğunu belirtmektedir.

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği yeterlikler ve beceriler

Yaşam boyu öğrenme ile birlikte, bireyler günümüz bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi, yetenek ve becerilerin farkında olmakta ve kendi yeterliklerini ve becerilerini geliştirme olanağına sahip olmaktadır. Bu açıdan, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, bilişim toplumundaki kişilerin sahip olmaları gereken yeterliklerin elde edilmesinde önem arz etmektedir. Çünkü sosyal, ekonomik ve politik yaşam giderek daha rekabetçi bir yapıya bürünmekte ve insan kaynaklarının kalitesinin geliştirilmesi ise gerekli hale gelmektedir (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012). Bu bağlamda bireylerin sahip olması gereken temel yeterlikler “anahtar yeterlikler” olarak ifade edilmektedir (Bilasa ve Taşpınar, 2017).

Bu konuda yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan önemli araştırmalardan biri de Avrupa Birliği'nin yetişkinlerin eğitimi için belirlemiş olduğu ve üye ülkelerin vatandaşlarında bulunması gereken anahtar yeterliklerdir (Bilasa ve Taşpınar, 2017). Avrupa Birliği, bu anahtar yeterlikleri; (1) ana dille iletişim, (2) yabancı dille iletişim, (3) teknoloji, fen ve matematikte temel yetkinlikler, (4) dijital yeterlilik, (5) öğrenmeyi öğrenmek, (6) beşeri ve sosyal yeterlilikler, (7) girişimcilik ve (8) kültürel bilinç ve ifade olarak ifade etmektedir. Avrupa Birliği'nin belirlediği, bireylerin kişisel yeterliliği ve gelişimi, aktif vatandaşlık, sosyal bir birey olma ve istihdam edilme için gerek duyduğu bilgi, yetenek ve tutumların birleşimi olarak ifade edilen anahtar yeterliliklerin özellikleri ise aşağıda belirtilmiştir (European Union, 2006):

“1. Anadille İletişim: Anadille iletişim, tüm sosyal ve kültürel ortamlarda (eğitim, iş, ev gibi) uygun ve yaratıcı şekilde iletişim kurmak için dili hem sözel hem de yazı ile ifade edebilecek şekilde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kullanarak düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve fikirleri ifade etme ve yorumlama kabiliyetidir.

2. Yabancı Dille İletişim: Yabancı dille iletişim, geniş olarak anadilde iletişimin ana boyutlarını içerir: temelde bireylerin istekleri ya da ihtiyaçlarına göre uygun tüm sosyal ve kültürel ortamlarda (eğitim, iş, ev, eğlence) hem sözel hem de yazı ile ifade biçiminde (okuma, yazma, dinleme, ve konuşma) düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve fikirleri anlama, yorumlama ve ifade etme yeteneği ile

ilgilidir. Yabancı diller vasıtasıyla gerçekleştirilen iletişim, ayrıca arabuluculuk ve milletlerarası anlayış gibi yetenekleri de ifade etmektedir. Bir kişinin yeterlilik seviyesi, dört boyut arasında (okuma, yazma, dinleme ve konuşma), farklı diller arasında ve bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine göre değişmektedir.

3. Teknoloji, Fen ve Matematikte Temel Yetkinlikler: Teknolojide yeterlilik, insan istekleri ve ihtiyaçlarına cevap olan bilgi ve tekniklerin uygulaması olarak görülür. Fen ve teknolojide yeterlilik ise bir vatandaş olarak, insan aktivitesi ve sorumluluğundan kaynaklanan değişimleri anlayışı gerektirir. Fende yeterlilik, kanıta dayalı çıkarım yapmak için ve sorunları tanımlamak için ihtiyaç duyulan bilgi ve yöntemleri kullanmak için yetenek ve istekliliği belirtir. Matematiksel yeterlilik, güncel durumlarda karşılaşılan birtakım problemleri çözmek için matematiksel düşünceyi geliştirme ve uygulayabilme kabiliyetidir. Matematiksel beceride uzmanlaşmak için bilginin sahip olduğu önem kadar süreç ve işlemin önemi de yüksektir. Matematiksel yeterlilik, çeşitli derecelerde, matematiksel düşünme şekillerini (uzamsal ve mantıksal düşünce) ve sunuş şekillerini (formüller, modeller, grafikler, yapılar ve çizelgeler) kullanmak için yetenek ve istekliliği gerektirir.

4. Dijital Yeterlilik: Dijital yeterlilik, çalışma, hoşça vakit geçirme ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisini güvenli ve eleştirel kullanmayı ifade eder. Bilgi Toplumu Teknolojisinde yeterlilik, bilgisayarları bilgiyi düzeltmek, incelemek, saklamak, üretmek, sunmak ve mübadele etmek için kullanmak, internet aracılığıyla işbirlikçi internet şebekelerine katılmak ve onlarla iletişime geçmek için kullanmak gibi temel becerilerle desteklenir.

5.Öğrenmeyi Öğrenmek: Öğrenmeyi öğrenmek, bireyin kendi öğrenmesini hem kişisel hem grup olarak etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla düzenleme kabiliyeti ve öğrenmede azim ve sebat kabiliyetidir. Bu yeterlilik, mevcut fırsatları tanımlayarak kişinin kendi öğrenme süreç ve ihtiyaçlarının farkında olmasını ve başarılı şekilde öğrenmek için karşısına çıkan engelleri aşma kabiliyetini gerektirir. Bu yeterlilik, araştırma ve rehberlik yapmak kadar yeni bilgi ve becerileri kazanmayı, işlemeyi ve özümsemeyi ifade eder. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenenlerin ev, iş, eğitim gibi farklı ortamlarda bilgi ve becerilerini

kullanması için önceki öğrenmeleri ve hayat tecrübeleri üzerine yeni öğrenmelerini inşa etmesini gerektirir. Ayrıca bireyin yeterliliği için motivasyon ve özgüven önem arz eder.

6. Beşeri ve Sosyal Yeterlilikler: Beşeri ve sosyal yeterlilikler, kişisel, kişilerarası, kültürlerarası yeterliliği içerir ve bireylerin sosyal ve çalışma hayatına ve özellikle muhtelif toplumlara etkili ve yapıcı şekilde katılması ve gerekli olduğunda çatışmayı çözmek için gerekli olan tüm davranış şekillerini kapsar. Beşeri yeterlilik, sosyal ve politik durumların, yapıların, aktif ve demokratik katılım sorumluluğunun bilgisi temel alınarak bireylerin yurttaşlık hayatına tamamen katılmasını sağlar.

7. Girişimcilik: Girişimcilik, bir kişinin fikirlerini faaliyete dönüştürme kabiliyetinin ölçüsü olarak ifade edilebilir. Girişimcilik, hedefe varmak için projeler planlama ve yönetme kabiliyeti kadar, risk alma, yenilik ve yaratıcılığı da gerektirir. Bu, bireyleri sadece ev ve toplumdaki günlük hayatlarında değil, ayrıca iş yerinde de fırsatları yakalamasını ve iş durumlarının farkında olmasını sağlayarak destekler. Girişimcilik, sosyal ve ticari aktiviteleri kuran ya da bunlara katkıda bulunan bireylerin ihtiyacı olan daha fazla özel bilgi ve beceriler için esastır.

8. Kültürel Bilinç ve İfade: Sahne sanatları, görsel sanatları, müzik ve edebiyatı da kapsayan muhtelif kitle iletişim araçları ile deneyim, duygu ve düşüncelerin özgün bir şekilde ifade edilmesinin önemini anlamak (p.14)” olarak tanımlanır (European Union, 2006).

Yukarıda bahsedilen anahtar yeterliklerin yanı sıra, yaşam boyu öğrenen bireylerin belli başlı yaşam boyu öğrenme becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Dong (2004), bu becerileri; kendi kendine öğrenme becerisi, bilgiyi araştırıp bulma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, yanal düşünme becerisi, iletişim becerisi, kişilerarası beceriler, problem çözme becerileri, proje planlama becerisi, alternatif değerlendirme becerisi, takım olarak çalışma ve iş birliği yapma becerisi şeklinde ifade etmektedir. Bu bağlamda, ayrıca Knapper ve Cropley (2000), bireylerin hayat boyu öğrenme sürecinde: kendi öğrenmesini planlama, kendi öğrenmesini değerlendirme, aktif öğrenen olma, her çevrede öğrenme, akran öğrenme, farklı durumlarda farklı

öğrenme stratejilerini kullanma becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Bu açıdan, Selvi (2011)'in de belirttiği gibi, yaşam boyu öğrenme becerileri bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri için gerekli olmaktadır. Çünkü yaşam boyu öğrenme becerileri, öğrenmeyi öğrenmeyi sağlayarak tüm öğrenme aktivitelerini desteklediği için yaşam boyu öğrenen bireyler için temel becerilerdir. Bu bağlamda, Hürsen ve Uzunboylu (2011)'in, Selvi (2011) ile benzer görüşlerini, bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmek için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olunması gerektiği şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri ve becerileri

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin okul eğitiminin yanı sıra okuldan sonraki yaşamlarında da eğitimlerini devam ettirmeleri ile mümkün olmaktadır. Fakat her bireyin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için kişilerin belli başlı nitelikleri edinmeleri gerekmektedir.

Alvin Toffler'a göre "21. yüzyılın bilgisiz olan insanı okuyup yazamayan kişiler değil, belki öğrenemeyen ve tekrar öğrenemeyenlerdir". Yaşam boyu öğrenen kişiler, anladıklarının ve bildiklerinin üzerine daha fazlasını koymak için devamlı öğrenmeye, başka ifadeyle yaşam boyu öğrenmeye eğilimlidirler. Bu eğilim, risk alma, sebat, öğrenmeyi devam eden bir süreç olarak görme gibi özellikleri içermektedir (Brookfield, 1985; Candy, 1991; Dunlap & Grabinger, 2003; Grow, 1991; akt. Dunlap, 2005).

Hager ve Holland'a (2006) göre, problem çözme, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerisi yaşam boyu öğrenme için gerekli olan becerilerdendir. Üniversite eğitiminin amacı öğrencileri sadece gelecekteki çalışma hayatına hazırlamak olmamalı, ayrıca hayatları boyunca gerekli olacak şeylere ulaştıran araçları aramaya yöneltmek olmalıdır. Bu da üniversite eğitiminde yaşam boyu öğrenme becerisi olarak eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını gerektirmektedir (Ayış ve Deveci, 2017).

Hürsen ve Uzunboylu (2011), yaşam boyu öğrenmeyi gerek resmi gerekse gayri resmi eğitim vasıtasıyla bireylerin kişisel, mesleki ve sosyal alanda gelişimine katkıda bulunan tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan, bireylerin hayatları boyunca gereksinimlerini tedarik edebilmeleri ancak bilgi, beceri ve tutumların bir kombinasyonu şeklinde ifade edilen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile gerçekleşebilmektedir (Hürsen ve Uzunboylu, 2011). Avrupa Birliği tarafından oluşturulan “hayat boyu öğrenme yeterlilikleri”, yaşam boyu öğrenme fikrinin, eğitim veren kurum ve kuruluşların sahip oldukları kültürel değerlerin bir parçası olabilmesi için atılacak temel adımların önemini vurgulamaktadır (Çalışkan Toyoğlu, 2016). MEB (2014) “Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji” belgesinde bu yeterlilikler; anadille iletişim becerileri, yabancı dille iletişim becerileri, bilim-teknoloji ve matematikte temel yeterlikler, dijital yeterlikler, kültürel bilinç ve ifade becerisi, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, beşeri ve sosyal yetkinlikler, girişimcilik yeterlikleri olarak belirtilmektedir (MEB, 2014).

Erdamar (2010)’a göre yaşam boyu öğrenmeyi devamlı kılabilmek için; 1. Temel becerilere (konuşma, dinleme, okuma, yazma ve matematik), 2. Bireysel niteliklere (etkili iletişim, sorumluluk alabilme, bilişsel farkındalık, öz değerlendirme, kendini yönetebilme), 3. Düşünme becerilerine (yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme) sahip olunması gerekmektedir (Erdamar, 2010). Demirel (2011) ise farklı toplumların hayat boyu öğrenme yetkinliğine sahip ve kendisini geliştiren bireylere ihtiyacının olduğunu, hayat boyu öğrenen bireylerin, öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenleme becerisine sahip, kendi öğrenmesinden sorumlu, sözlü ve yazılı olarak iletişim kurma becerisi olan, eleştirel düşünme ve problemi tanımlayan ve çözme yetkinliğine sahip ileri seviyede düşünme becerilerini kullanabilen, öğrenme arzusu içerisinde olan, araştıran ve bilişim teknolojisi konusunda yetkinliklere sahip olan bireyler olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, Knapper ve Copley (2000), hayat boyu öğrenme sürecinde öğrenenlerin; kendi öğrenmesini planlama, öğrenme sürecini öz değerlendirme, aktif öğrenen olma, her ortamda öğrenme, akran öğrenme ve öğretmen yönlendirmesi ile öğrenme becerileri, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilme becerisi gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin önemli bir unsurudur. Çünkü hayat boyu öğrenmenin temel unsurlarının en önemlilerinden biri öğrenmeyi öğrenmektir. Yıldırım (2015), bilgi okuryazarlık becerisinin öğrenmeyi öğrenme kavramı için önemli olduğunu vurgulamaktadır. İleriki yıllarda yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip nesiller yetişebilmesi için toplumda öğretmen ve öğretmen adayları başta olmak kaydıyla her bir paydaşın yüksek bilgi okuryazarlığına sahip olması gerekmektedir. (Iannuzzi, Mangrum ve Strichart, 1999; akt. Özgür, 2016).

Bu bağlamda, toplumun eğitiminde yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi için, öncelikle bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasının gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Literatürde yaşam boyu öğrenme becerileri hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme becerilerinin farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Bu konuda, Hager ve Holland (2006), yaşam boyu öğrenme becerilerini; problem çözme, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerisi olarak belirtirken, Knapper ve Cropley (2000) ise; kendi öğrenmesini planlama, öğrenme sürecini özdeğerlendirme, aktif öğrenme gibi beceriler olarak belirtmektedir. Ayrıca, Yıldırım (2015)'a göre yaşam boyu öğrenen bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerekmektedir.

2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin öğretmen eğitimindeki önemi

Öğretmen, toplumdaki bireyleri yetiştiren önemli bir birey olduğu için, öğretmenin eğitimi de toplumdaki bireylerin iyi yetiştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde her yaş evresinde ve her mekanda öğrenebilmeyi ifade eden yaşam boyu öğrenmeye yer verilmesi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmeleri açısından önem teşkil etmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan öğretmenler, kendilerini sürekli geliştirme çabası içerisinde olacak, bu da daha etkili bir eğitimin olmasını sağlayacak ve öğrencilerin ders başarılarının artmasında ve onların yaşama daha iyi hazırlanmalarında etkili olacaktır.

Bu bağlamda, Ünal ve Akay (2017), bilhassa öğrenme-öğretme aşaması, izleme-değerlendirme ve öğretim teknolojileri, kişisel gelişim faaliyetleri ile program geliştirme çalışmalarındaki yeniliklerin olması nedeniyle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleklerini başarıyla icra etmeleri için hayat boyu öğrenme kabiliyetlerini aktif şekilde kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede içerisinde, Demirel ve Yağcı (2012), yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgili olarak, bilhassa üniversite eğitimi ve akabinde kişinin hızlı değişim gösteren bilgi ve beceri gereksinimlerine ilişkin öğrenmeye uygun metodları geliştirmenin önemine vurgu yapmaktadır.

Ayrıca, Çetin ve Çetin (2017), bireylerin eğitiminde önemli bir rol alan öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme becerilerine sahip olmasının ve bu becerilerin eğitim-öğretim süresince öğrencilere öğretilmesinin önemini belirtmekte ve öğretmen adaylarının eğitiminde yaşam boyu öğrenmeye yer verilmesinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yaşayabilecekleri stresi önlemesi ve yaşam boyu öğrenmenin önemini farkında olma bilinci ile yetiştirilen öğretmen adaylarının öğrenme ortamında öğrencilerine daha iyi rol model olmaları açısından önemine vurgu yapmaktadır. Alkan (2017) ise bireyin öğrenmesini destekleyen önemli bir yaklaşım olan yaşam boyu öğrenmenin, öğrencilerin eğitiminde en önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitiminde yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Bu bağlamda, Derya (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmadıklarında bu becerileri öğrencilerine de öğretemeyeceklerini ifade ederek, yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmen adaylarına öğretilmesi konusunun, öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Eğitim Fakülteleri tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda, Demirel ve Akkoyunlu (2017) çalışmasında, yaşam boyu öğrenen ve bilgi okuryazarı olan bireylerden oluşan bir toplumun inşası için öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmelerinin gerekliliğini belirtmekte ve bunu başarmak için üniversitelerdeki öğretmen yetiştiren programların yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu açıdan, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerini daha iyi yapabilmeleri için öğrenmeyi öğrenmeye önem vermeleri ve yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmeleri önem teşkil etmektedir (Ünal ve Akay, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitiminde yaşam boyu öğrenmeye yer verilmesi gereklidir ve bunu başarmak için Eğitim Fakültelerindeki programların yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir (Çetin ve Çetin, 2017; Alkan, 2017; Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Derya, 2015). Eğitimde sürekliliği ifade eden yaşam boyu öğrenmenin eğitimde yer alması ve bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik ve becerilerini edinmeleri için öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmeleri ve bu becerileri öğrencilerine öğretmeleri gerekmekte ve öğretmen adaylarının eğitiminde de yaşam boyu öğrenmenin yer alması önem arz etmektedir.

2.1.5. Yabancı dil öğrenmenin önemi

Toplumdaki birçok birey, küreselleşen dünyada teknolojinin gelişmesi, ilerleyen sosyal ve ekonomik ilişkiler ve artan iletişim olanakları sayesinde farklı kültürlerle iletişim kurmak için yabancı bir dil bilgisine gereksinim duymaktadır. Globalleşen dünyada, gerek eğitim ve iş alanında gerekse sosyal hayatta bireyin en az bir yabancı dili bilmesi ve konuşması zorunlu hale gelmiştir (Çimen, 2011). Bu açıdan, ülkemizde de eğitimin her kademesinde yabancı dil öğretimine verilen önem gittikçe artmaktadır. İlköğretim 2.sınıfta yabancı dil öğretimine başlanmakta ve yabancı dil öğretimi yükseköğretimin sonuna kadar devam etmektedir. Ayrıca, yabancı dille öğretim yapan eğitim kurumları veya programlar, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde açılabilir. Yabancı dil olarak İngilizce, okullarda en çok talep edilen ve öğretilen yabancı dil konumundadır (EURYDICE, 2017). Yabancı dil öğretimi üniversite düzeyinde 1983 yılında Yüksek Öğretimin 2547 sayılı kanunu yürürlüğe girmesiyle beraber zorunlu hale gelmiştir. Böylece genel olarak İngilizce I ve İngilizce II dersleri ortak zorunlu ders olarak üniversitelerin birinci veya ikinci sınıflarında okutulmaktadır (Aydoslu, 2005). Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim

Kurumu'nun yabancı dil öğretimine önem verdikleri, çıkarttıkları yönetmeliklerde ve öğretim programlarında yabancı dil öğretiminin amacının belirtildiği görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan, Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine (2016) göre, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin hedefi; Millî Eğitimin temel ilkeleri ve genel amaçları çerçevesinde bireylerin yabancı dilde; okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma ve konuşma becerilerine sahip olmaları, yabancı dille iletişim kurmaları ve yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi göstermelerine katkıda bulunmak şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda (2011) yabancı dil öğretiminin amacı şu şekilde belirtilmektedir:

“Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; yabancı dil öğrenmekten zevk almalarını sağlamak, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini tanımalarına ve ayırt etmelerine olanak tanımak, kendi değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve saygı göstermelerini sağlamak, kendi kültür değerlerini yabancılara aktarmalarını sağlamak, yazılı ve sözlü ürünlerle farklı dünya kültürünü tanımalarını sağlamak, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmek, kişisel, sosyal, kültürel bakımdan gelişmelerini sağlamak, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmek, hedef dilde söz varlığını zenginleştirmek, bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmek, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde belirlenen ölçütlerle uyum sağlamak ve yabancı dil öğrenmenin gereğine inanarak en az bir yabancı dili kullanmada kararlı olmalarını sağlamaktır.(p.4)”

Günümüzde yabancı dil öğretiminin niceliğini belirleyen kayda değer ölçüt ise, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve programında belirtilen dil seviyesi kriterleridir. Bu kriterler uyarınca; A1, A2 başlangıç seviyesini, B1, B2 orta seviyeyi ve C1, C2 ileri seviyeyi ve dil kabiliyetleri ölçekleri ise Okuma, Yazma, Dinleme, İletişimsel/ Karşılıklı konuşma, Üretimsel/ Etkili konuşma olmak üzere beş ayrı dil yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (Çetintaş, 2010). Bunun ile birlikte, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara

İlişkin Yönetmelikte (2016); üniversitelerde, önlisans, lisans ve lisansüstü diploma yetkinliğine sahip mezunların kendi alanlarıyla ilgili yabancı dildeki literatüre sahip olmak ve yabancı dilde öğretimin amacı ise, öğrencilere yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, öğrencilerin yabancı dil sözcük bilgilerini arttırmak, yabancı dilde duyduğunu ve okuduğunu anlamasını sağlamak ve kendisini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesini sağlamak olarak vurgulanmaktadır. Bu açıdan, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu, yayınladığı yönetmeliklerle eğitimin her kademesindeki öğrencilere yabancı dili etkin bir şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda okullarda yabancı dile gerekli önem verilmelidir.

2.1.6. Tutum

Her birey, bir durum ya da olay ile karşılaştığında olumlu veya olumsuz bir tepkide bulunmaktadır ve bu olumlu ya da olumsuz tepki, bireyin olaya ya da duruma karşı “tutum”unu göstermektedir. Tutum “belirli kavram, durum, nesne, kurum ya da diğer bireylere karşı öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi”dir (Tezbaşaran, 1997). Gardner (1985) işlevsel bir bakış açısıyla tutumu, “kişinin inanç ve fikirlerine dayalı olarak belirli bir kavram veya nesneye karşı bir tepkisi” olarak tanımlamaktadır (Akt. Hancı Yanar, 2008). Oppenheim (1992)’ye göre tutum, “bir kişinin herhangi bir uyarıcıya karşı olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi”dir (Akt. Güven ve Uzman, 2006). Oxford Advanced Learner’s İngilizce sözlüğünde (2005) tutum, “birine ya da bir şeye karşı nasıl hissettiğinizi ve düşündüğünüzü gösterir şekilde davranmak” ve “biri ya da bir şey hakkında düşünme şekliniz” olarak tanımlanmıştır.

Mantle-Bromley (1995)’e göre, eğer tutumlar öğrenenlerin başka dil öğrenme çabalarını etkiliyorsa, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin tutumlarının düzeyini bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca Mantle - Bromley, tutumun duyuş, biliş ve davranış olmak üzere üç içeriğinin olduğunu belirtmektedir (Akt. Çolak, 2008). Öğrenmeye ilişkin tutumların, insanların hayatlarında, yaptıkları işlerde, gelişmelere uyum sağlamada ve amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları sorunları çözmeye önemli olması nedeniyle, öğrenmenin kişinin hayatı boyunca süreceğinin vurgulandığı yaşam boyu

öğrenmede öncelikle kişinin öğrenmeye karşı olumlu tutum içerisinde olması gerekmektedir (Kara, 2010). Bu bağlamda, eğitimde öğrencilerin tutumlarını öğrenmek, daha etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Çünkü öğrencilerin derse ilişkin olumlu ve olumsuz tepkileri olan tutumları öğretmenler tarafından bilindiğinde ve öğrenildiğinde, öğrencilerin olumsuz tutumlarını olumlu tutumlara dönüştürmek için gerekli çalışmalar yapılabilen ve sonuç olarak öğrencilerin olumlu tutumları ile birlikte etkili bir öğrenme ortamı, öğrenci başarısında artış, derse ilgi ve derse etkin katılım gerçekleşebilmektedir.

2.1.7. İngilizce dersine yönelik tutum

İngilizce, ülkemizde en yaygın öğretilen yabancı dildir. İngilizce eğitimine ilkökul 2. sınıftan itibaren başlanmakta, ortaöğretim ve yükseköğretimde de İngilizce öğretilmeye devam edilmektedir. Buna karşılık Aktaş (2005), ülkemizde yabancı dil öğretilmeye verilen öneme rağmen, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının istenilen düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca Aktaş (2005), bu durumun, öğrenme ortamı, öğrencilerin motivasyonu, derse karşı ilgisi ve yabancı dile karşı tutumları gibi etkenlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu açıdan, ülkemizde en çok öğretilen ya da yabancı dil denildiği zaman akıllara ilk gelen yabancı dil İngilizce olması nedeniyle öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının araştırılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, İngilizce başarılarının artması açısından önem teşkil etmektedir.

Al Noursi (2013) tarafından öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye ilişkin algılarını, inançlarını ve deneyimlerini içeren tutum şekli olarak tanımlanan yabancı dile yönelik tutum, yabancı dil öğretiminin etkililiği için gözönünde bulundurulması gereken önemli bir unsurdur. Çünkü Erdem (2007)'e göre İngilizcenin etkin bir şekilde kullanılması ve öğrenilmesi için gerekli olan becerilerin öğrencilere kazandırılması için öncelikle İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Ellis (1994), öğrencilerin, istemli ya da istemsiz olarak yabancı dile karşı

olumsuz tutum geliştirebilmekte olduklarını ve bu durumun da onların dil öğrenmesinde problem oluşturduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğrencinin yabancı dildeki başarısını arttırmak için, öğrencileri motive ederek yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olmalarını sağlamak gerekmektedir.

Diğer yandan, öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarından habersiz olan öğretmenler onların yabancı dil öğrenirken sergiledikleri davranışları yanlış anlayabilme eğilimindedirler. Çünkü öğretmenler yabancı dil öğretimlerinin sonuçlarını hemen görmek istemektedirler. Fakat bazı öğrenciler sessiz kalarak bu isteğe cevap verememektedir (Fırat, 2009). Bu açıdan, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının bilinmesi, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öğrencilerini motive etmelerini sağlayacaktır. Böylece öğrenciler, İngilizce dersine karşı motive edildikleri için derse karşı olumlu tutum içerisinde olacak ve derste daha başarılı olacaklardır.

2.2. Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme ve İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle yaşamboyu öğrenme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Daha sonra, İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Pilli, Sönmezler ve Göktan (2017), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili algılarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmada, Girne Amerikan Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde, 2016 - 2017 akademik yılında, ikinci sınıfta okuyan 250 öğretmen adayına Coşkun Diker ve Demirel (2010)'un geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"ni ve Hürsen ve Uzunboylu (2011)'in geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği"ni uygulamıştır. Çalışmadan elde

ettikleri verilerin analizi için t-testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ve öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı, fakat öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir.

Singh ve Singh (2014), çalışmasında Manipur Üniversitesi'nde yüksek lisans yapan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye karşı tutumlarını araştırmıştır. Çalışmada, Manipur Üniversitesi'nde yüksek lisans yapan 1245 öğrenciye John R. Kirby, Christopher Knapper, Patrick Lemon and William J. Egnatoff (2010)'un geliştirdiği “Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilmiş olan verilerin analizinde betimsel istatistikler, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), t-testi kullanılmış olup, araştırmanın sonuçlarında, yüksek lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu tutumlarının olduğu, fakat cinsiyet ve okudukları program değişkenlerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir.

Deveci (2015) tarafından İngilizce öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin milliyet ve cinsiyet açısından incelendiği çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir kısmı Türk bir kısmı ise Birleşik Arap Emirlikleri'nden olan üniversite öğrencilerinin (N=108) yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Ölçek olarak Coşkun ve Demirel (2012)'nin geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” İngilizceye çevrilerek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, Kruskal - Wallis Testi, t-testi, ve Mann - Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda hem Türk öğrencilerin hem de Birleşik Arap Emirlikleri'nden olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ifade edilirken, Türk öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Birleşik Arap Emirlikleri'nden olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu ifade edilmiştir.

Ayrıca araştırmada cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arcuria (2011), çalışmasında lise sonrası eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye karşı uyumunu incelemiştir. Araştırmacı tarafından “lise sonrası yaşam boyu öğrenmeye uyum ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda lise birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamış, yaşam boyu öğrenme ile öğrenmeye karşı küresel ilgi arasında güçlü pozitif korelasyon bulunmuş ve yaşam boyu öğrenme ile sosyal isteklilik arasında ise düşük pozitif korelasyon bulunmuştur.

Jovanova-Mitkovska ve Hristovska (2011) tarafından, Makedonya’da Eğitim Fakültesi’nin Okulöncesi Öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim gören 286 öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, mesleki gelişimleri, öğretmen yeterlilikleri gibi konular hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme bağlamındaki sekiz anahtar yeterliliğin açıklandığı çalışmada, öğretmen adaylarının özgüven, üst-bilişsel beceriler, problem çözme, bilgi, matematik ve dil okuryazarlığı uygulamaları, güncel bilişim ve iletişim teknolojileri, ve deneysel araştırma beceri yeterlilikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının Avrupa Komisyonu’nun belirlemiş olduğu yaşam boyu öğrenmeye ait anahtar yeterliliklerin çoğuna sahip oldukları ifade edilmiştir.

Jurgelane, Grizane ve Jankova (2016) tarafından, yaşam boyu öğrenme sürecinde üniversitelerin rolünün incelendiği çalışmada, 2013 -2015 yılları arası Letonya’da bulunan 9 devlet üniversitesinde çalışma yapılmıştır. Verilerin analizinde monografik analiz, sentez metodu, veri istatistik araştırma metodları (gruplama, kıyaslama, göreceli ve sıradan göstergeler) ve dinamik sıra analizleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 2014-2015 eğitim- öğretim yılında 2013-2014 yılına göre üniversitelerdeki öğrenci sayılarında azalma olduğu, işgücü piyasasında kıdemli uzmanlık alanında artış olduğu, üniversitelerde profesyonel çalışma alanlarındaki bölümlerde açıkların olduğu ve bu durumun yüksek öğretimde yaşam boyu öğrenmenin etkili kullanılmadığını gösterdiği, Yüksek Öğretimde Yaşam Boyu Öğrenme için

Letonya Birliği'nin (LAKMA) yaşam boyu öğrenme için üniversiteleri teşvik ettiği ifade edilmiştir.

2.2.2. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Özen, Öztürk ve Öztürk (2016) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve üniversite hayatının kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin, 2014-2015 akademik yılının bahar yarı yılında öğrenim gören 552 öğretmen adayına Epstein ve Mcpartland (1976)'nın geliştirdiği ve Yılmaz ve Çokluk - Bökeoğlu (2006)'nın Türkçeye çevirdiği “Fakülte Hayatının Kalitesi Ölçeği” ve Coşkun (2009)'un geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilmiş olan verilerin analizinde, bağımsız örneklem t-testi, aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri ve Pearson Korelasyonu Momentler Çarpımı Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açasından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve üniversite hayatının kalitesine ilişkin algılarında kadın öğretmen adayları lehine ve öğretmen adaylarının bölüm değişkeni açasından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve üniversite hayatının kalitesine ilişkin algılarında Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Çetin ve Çetin (2017), öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı sınıflardaki 350 öğretmen adayına Coskun Diker (2009)'un geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”ni uygulamışlar ve toplanan verilerin analizi sırasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Çalışma cinsiyet değişkeni açasından incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, diğer taraftan öğretmen adaylarının

sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarından kişisel gelişim kursu alanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kişisel gelişim kursu almayanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek çıktığı ve öğretmen adaylarından akademik başarıları iyi olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin akademik başarıları iyi olmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Kılıç (2014), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyle ilgili algılarını incelediği çalışmada, Kırıkkale Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin beş değişik öğretmenlik branşının son sınıfında öğrenim gören (Türkçe Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği) 318 öğretmen adayına kendi geliştirdiği (2013) “Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği”ni uygulamıştır. Çalışmadan elde edilmiş verilerin analizi için t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Sheffe testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları ile ilgili “öğrenmeye karşı olumlu tutum” alt boyutu cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Buna karşılık, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ve öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile yaşam boyu öğrenmeyle ilgili algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı belirtilmiştir.

Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) tarafından, pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, 2015-2016 akademik yılının bahar yarı yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında olan 331 öğretmen adayına, Hurt, Joseph ve Cook (1977)'nin geliştirdiği, Kılıçer ve Odabaşı (2010)'un Türkçeye uyarladığı “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve Diker-Coşkun (2009)'un geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde, çoklu regresyon analizi ve karşılaştırma yöntemlerinden

yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ve cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine ve öğrenim görülen fakülte değişkenine göre Fen, Edebiyat, Turizm ve Sağlık Bilimleri bölümlerinde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilirken; öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin %42.3'ünün yüksek düzeyde, %22.1'inin orta düzeyde, %35.6'sının düşük düzeyde olarak farklılaştığı ve öğretmen adaylarının cinsiyet açısından bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı fakat fakülte değişkenine göre Fen, Edebiyat ve Turizm bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, onların bireysel yenilikçilik düzeylerinin %30'unu yordadığı araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Demirel ve Akkoyunlu (2017), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, Hacettepe Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde okuyan 200 öğretmen adayına Coşkun (2009)'un geliştirmiş olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile Kurbanoğlu (2006)'nın geliştirdiği "Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği"ni uygulamıştır. Verilerin analizi sırasında, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), betimsel istatistikler ve Pearson Korelasyonu Momentler Çarpımı Katsayısından yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin ve bilgi okuryazarlığı özyeterliliklerinin oldukça yüksek düzeyde olarak bulunduğu ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta seviyede pozitif korelasyon bulunduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kadın öğretmen adayları lehine, sınıf düzeyi açısından son sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine, akademik başarı algılarına göre iyi ve çok iyi akademik başarı algısı olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilirken, bilgisayar kullanmakla ilgili becerileri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterliliğinde, cinsiyet ile sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve bilgisayar kullanmakla ilgili becerileri ve akademik başarı

algıları yüksek olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Derya (2015) tarafından, Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlilik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, 2014 - 2015 eğitim-öğretim yılında, Bartın Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı olan 92 öğretmen adayına Coşkun (2009)'un geliştirmiş olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Askar ve Umay (2001)'in geliştirmiş olduğu "Bilgisayar Özyeterlilik Ölçeği" uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği verilerinin analizinde Mann - Whitney U ve Kruskal - Wallis Testleri kullanılırken, normal dağılım gösteren Bilgisayar Özyeterlilik Ölçeği verilerinin analizi sırasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-testinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgisayar özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyonundan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde, cinsiyet ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamış olduğu, bilgisayar özyeterliliklerinde Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, öğretmen adaylarının hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hem de bilgisayar özyeterliliklerinin yüksek düzeyde bulunduğu ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlilikleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuş olduğu araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Kaygın, Yılmaz ve Semerci (2017), yaşam boyu öğrenme ile eğitim felsefesinin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, 2016 yılında Bartın Üniversitesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi'nin pedagojik formasyon eğitimi alan 570 öğretmen adayına, Semerci, Semerci ve Çerçi (2002) tarafından geliştirilen "Eğitimsel-Öğretimsel Felsefeleri Belirleme Ölçeği" ve Coşkun ve Demirel (2010)'un geliştirmiş olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi sırasında, regresyon analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefeleri arasında zayıf pozitif bir korelasyon, öğretmen

adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefelerinden Esasicilik ve Daimicilik arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki, Yeniden Yapılandırıcılık ile zayıf pozitif bir ilişki ve İlerlemecilik ile ise zayıf negatif bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Ünal ve Akay (2017) tarafından, öğretmen adayları penceresinden öğretmenlik mesleğinin ve yaşam boyu öğrenmenin incelendiği çalışmada, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı, 2013-2014 akademik yılı bahar yarı yılında pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören 232 öğretmen adayına, Üstüner (2006)'nın geliştirdiği “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Coşkun Diker (2009)'un geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmış ve ölçme aracına eklenen öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili öğretmen adaylarının fikirlerini ifade etmelerinin istendiği iki açık uçlu soru sorulmuştur. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sırasında, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyonu Momentler Çarpımı Katsayısı ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin pozitif tutuma sahip oldukları ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yaş ve cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Demirel ve Yağcı (2012), Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyle ilgili algılarını inceledikleri çalışmada, 2011-2012 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde son sınıfta okuyan 21 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış olan bir görüşme formu uygulayarak görüşme yapmışlardır. Verilerin analizi sırasında betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin anlamı, günümüzde önemi ve yaşam boyu öğrenme becerileri konusunda kavram yanılgılarının bulunmadığı ifade edilmiştir.

Ayrıca ifade edilen boyutlarla ilgili literatürdeki tanımlama ve nitelendirmelerle benzer algılara sahip oldukları ifade edilmiştir.

Alkan (2017), yaşam boyu öğrenme yaklaşımı konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışmasında, Mustafa Kemal Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı olan 210 öğretmen adayına Sarıgöz (2015)'in geliştirdiği “Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği”ni uygulamıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde F-testi, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerinde cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla ilgili en yüksek puanı alan görüşlerine göre, öğretmen adaylarının anadilde daha çok okuduklarını anladıkları, daha etkili iletişim kurdukları, kendilerini anadille daha iyi ifade ettikleri belirtilmiştir.

Çakır ve Özçiftçi (2015)'nin, öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün Sınıf Öğretmenliği bölümünün Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden, 134 sınıf öğretmenine Coşkun (2009)'un geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizi sırasında betimsel istatistikler, Pearson Korelasyonu Momentler Çarpımı Katsayısı, t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin pozitif yönlü olarak yüksek düzeyde olduğu ve sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları özyeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından sonuçlarına bakıldığında ise kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Çam ve Üstün (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki açıdan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2015-2016 akademik yılında Muş ilinin ilçesi olan Bulanık'ta farklı branşlarda eğitim veren 123 öğretmene Coşkun (2009)'un geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi sırasında bağımsız örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)'dan yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki bulunduğu, fakat öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve mesleki tutumlarında yaş, cinsiyet, öğretim kademesi, branş ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir.

Ayish ve Deveci (2017) tarafından üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, Coşkun ve Demirel (2012)'nin geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. 87 üniversite birinci sınıf öğrencisine uygulanan ölçeğin analizleri, betimsel istatistikler ve t-testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem erkek hem de kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Buna göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olarak bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme arasında zayıf pozitif bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Coşkun ve Demirel (2012)'nin üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrenim gördükleri üniversite değişkenleri bakımından yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek için yaptıkları çalışmada, geliştirdikleri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”ni Marmara Üniversitesi'nde ve Yeditepe Üniversitesi'nde birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 1545 öğrenciye uygulamışlardır. Verilerin analizinde, ölçekten alınan toplam puan ve standart sapma değerlerinin, ölçekle ilgili alınabilecek minimum puan, orta ve maksimum puanların ölçüt alındığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları ortalamadan düşüktür, yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarında öğrenim görülen üniversite

değişkenine göre Marmara Üniversitesi öğrencileri lehine ve sınıf düzeyi bakımından dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin istatistiksel anlamlı olarak erkek öğrencilerden daha yüksek olarak bulunduğu belirtilmiştir.

Karakuş (2013) tarafından Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmada, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen meslek yüksek okulunda çeşitli bölümlerde ve farklı sınıflarda öğrenim gören 231 öğrenciye, Şahin (2010)'un geliştirmiş olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği" uygulanmış ve ölçekten elde edilen veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin seviyesinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bölüm değişkeni açısından sonuçlarına göre bölümlerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunduğu, ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesinin artmasıyla yaşam boyu öğrenme yeterlikleri seviyesinin de arttığı araştırma sonucunda ifade edilmiştir.

Duymuş ve Sulak (2018) tarafından, öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisinin incelendiği çalışmada, 2015-2016 akademik yılında Bartın Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta okuyan 104 öğretmen adayına, araştırmacının geliştirmiş olduğu "Lisans Eğitimi Değerlendirme Formu" ile Coşkun Diker (2009)'un geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, çoklu regresyon analizi, iki yönlü varyans analizi, ki-kare analizi, betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında; öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimine ilişkin düşünceleri ile ilgili bölüm ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimi ile ilgili düşüncelerine göre, öğretmen adaylarının anadilde iletişimi kendilerini en yeterli olarak gördükleri alan olarak ifade ettikleri; fakat yabancı dilde iletişimi ve finansal okuryazarlığı kendilerini en yetersiz olarak gördükleri alanlar olarak ifade ettikleri bulunmuştur. Duymuş ve Sulak (2018), çalışmaları sonucunda öğretmen adaylarının

yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerini orta düzey olarak bulduklarını, bölüm değişkeni bakımından yaşam boyu öğrenme eğilimleri olarak en yüksek puanın Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları tarafından alındığını, en düşük puanın ise Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları tarafından alındığını ifade etmişlerdir.

Evin Gencel (2013)'in, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili algılarını incelediği çalışmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta okuyan 551 öğretmen adayına Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010)'un geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği”ni uygulamıştır. Elde edilen verilerin analizi sırasında, bağımsız t-testi, Scheffe testi ve Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini “yeterli” olarak gördükleri, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusundaki algılarının erkek öğretmen adayları ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algılarının diğer bölümlerde (Alman Dili Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Müzik Eğitimi, Resim Eğitimi) okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olarak bulunduğu, öğretmen adaylarının anadilde iletişimi kendilerini en yeterli olarak hissettikleri alan olarak gördükleri, sosyal yeterliği, vatandaşlık yeterliği ve yabancı dilde iletişimi ise kendilerini en yetersiz olarak gördükleri alanlar olarak ifade ettikleri belirtilmiştir.

Oral ve Yazar (2015) tarafından, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenler (bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi) tarafından incelendiği çalışmada, 2012 - 2013 akademik yılının bahar yarı yılında, Dicle Üniversitesi'nin Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde okuyan 310 öğretmen adayına, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sırasında, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), betimsel istatistikler ve LSD testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu

öğrenmeyle ilgili algılarında bölüm ve cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı, fakat sınıf düzeyi bakımından 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ve cinsiyet, bölüm ile sınıf düzeyi değişkenleri açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyle ilgili algılarının yüksek olarak bulunduğu ifade edilmiştir.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştırdıkları çalışmada, 2014-2015 akademik yılında, Dumlupınar Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde okuyan 286 öğretmen adayına Coşkun Diker ve Demirel (2010)'un geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"ni uygulamıştır. Verilerin analizi sırasında, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal - Wallis H Testi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük seviyede olarak bulunduğu, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni bakımından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaşmadığı, fakat bölüm değişkeni bakımından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının, Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olarak bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca akademik başarı ortalaması değişkenine göre akademik başarıları 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, akademik başarıları 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olarak bulunduğu, sınıf düzeyi açısından birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının başka sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olarak bulunduğu ifade edilmiştir.

Yenice ve Tunç (2019) tarafından, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerini, bireysel yenilikçilik düzeylerini ve ikisi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan çalışmada, 2017-2018 akademik yılında Türkiye'de batı bölgesinde olan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde eğitim alan 819 öğretmen adayına Diker Coşkun (2009)'un geliştirmiş olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Hurt, Joseph ve Cook (1977)'nin geliştirdiği, Kılıçer ve Odabaşı (2010)'un Türkçe diline uyarladığı "Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizi

sırasında, betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonundan yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olarak bulunduğu, fakat bireysel yenilikçilik düzeylerinin seviyesinin düşük olduğu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı olarak bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir.

Ilgaz ve Eskici (2019), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve temel motivasyon kaynakları düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, 2017 – 2018 akademik yılında Trakya Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan 382 öğretmen adayına Şahin, Akbaşlı, and Yanpar Yelken (2010)'un geliştirdiği “Yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlikler ölçeği”ni ve Antalyalı and Bolat (2017)'nin geliştirdiği “Temel motivasyon kaynakları ölçeği”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sırasında, Mann - Whitney U Testi, t-testi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve temel motivasyon kaynakları düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, cinsiyet açısından “Yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlilikler ölçeği”nin yabancı dilde konuşma yeterliliği alt boyutu incelendiğinde, erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilirken, kültürel farkındalık yeterliliği ile öğrenmeyi öğrenme yeterliliği alt boyutları incelendiğinde, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir.

Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2017), pedagojik formasyona devam eden öğrencilerin özyeterlilik beklentileri ve kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarında, Bartın Üniversitesi'nde, Nevşehir Üniversitesi'nde ve Sakarya Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam eden 352 pedagojik formasyon öğrencisine Coşkun Diker (2009)'un geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009)'un geliştirdiği “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”, Jarusalam ve Schwarzer (1979)'un geliştirmiş olduğu ve Yeşilay (1993)'ün Türkçe diline çevirdiği “Genellenmiş Özyeterlilik Beklentisi Ölçeği”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sırasında, t testi, hiyerarşik regresyon analizi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz

sonuçlarına göre, pedagojik formasyon öğrencilerinin devamlı olarak yeni şeyler öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri bakımından istekli olmadıkları, pedagojik formasyon eğitimine devam eden kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek pedagojik formasyon öğrencilerine kıyasla daha düşük olarak bulunduğu, ayrıca öğrencilerin deneyime açıklık özellikleri ve duygusal dengesizliği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir.

Erdoğan, Bayat ve Şentürk (2017) tarafından, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgisayar ve iletişim teknolojileri becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, 2015- 2016 akademik yılında pedagojik formasyon eğitimi alan 227 öğrenciye, Wilkinson, Roberts ve While (2010)'un geliştirdiği ve Haznedar (2012)'nin Türkçe diline çevirdiği “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri Ölçeği”, Demir (2015)'in geliştirdiği “E-Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluk Ölçeği”, Gür - Erdoğan ve Arsal (2016)'nın geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sırasında, Spearman korelasyon katsayısı ve Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile bilgisayarı ve iletişim teknolojilerini kullanmak ile ilgili becerileri arasında pozitif yönde orta düzey anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmakla ilgili becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Ergün ve Kurnaz (2017) tarafından, pedagojik formasyon eğitimini uzaktan eğitim yoluyla alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada, 2014-2015 eğitim - öğretim yılında, Karabük ilindeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimini uzaktan eğitim yoluyla alan 175 öğretmen adayına, araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ve Coşkun Diker (2009)'un geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizi sırasında, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, pedagojik formasyon

eğitimini uzaktan eğitim aracılığıyla alan oğretmen adaylarının yaşam boyu oğrenme eğilimleri dūzeylerinin dūřuk olarak bulunduğu, oğretmen adaylarının evrimii derslere katılma sıklığı ile yaşam boyu oğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Ođretmen adaylarının gōrūřlerine gōre, oğretmen adaylarının %82'sinin pedagojik formasyon eğitimini uzaktan eğitim aracılığıyla almanın onların çalışma alışkanlıklarını pozitif olarak etkilediğini, % 81'inin odevlerin uzaktan eğitim aracılığıyla verilmiş olmasının oğretmen adaylarının oğrenme deneyimlerini olumlu olarak artırdığını, %87'sinin ise kendilerini uzaktan eğitim yoluyla ilgilendikleri konularda geliştirmek istediklerini belirttikleri ifade edilmiştir.

Gōkyer ve Tūrkođlu (2018) tarafından, üniversite ođrencilerinin yařam boyu ođrenme eđilimlerinin incelendiđi çalıřmada, 2017-2018 akademik yılında, Fırat Üniversitesi'nin Eđitim Fakūltesi'nde farklı sınıf dūzeylerinde okuyan 1205 ođretmen adayına Cořkun Diker ve Demirel (2009)'un geliřtirdiđi "Üniversite Ođrencilerinin Yařam Boyu Ođrenme Eđilimleri Ölçeđi" uygulanmıřtır. Verilerin analizi sırasında, betimsel istatistikler, t-testi ve Tek Yōnlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıřtır. Analiz sonuçlarında, yařam boyu ođrenme eđilimleri ölçeđinin gūdūlenme ve merak yoksunluđu alt boyutlarında, ođretmen adaylarının çok az uyuyor dūzeyinde yařam boyu ođrenme eđilimlerinin bulunduđu, ođrenmeyi dūzenlemede yoksunluk, sebat alt boyutları ve ölçeđin tamamında ise yařam boyu ođrenme eđilimleri dūzeylerinin kısmen uyuyor dūzeyinde olarak bulunduđu ifade edilmiřtir. Cinsiyet deđiřkeni bakımından kadın ođretmen adaylarının erkek ođretmen adaylarına kıyasla yařam boyu ođrenme eđilimlerinin daha yūksək olduđu, 17-20 arası yařlarda olan ođretmen adaylarının 21 yař ve üzerinde olanlara gōre yařam boyu ođrenme eđilimlerinin daha yūksək olarak bulunduđu belirtilmiřtir. Bōlüm deđiřkeni açısından ise gūdūlenme alt boyutunda, Matematik Bōlümünde ođrenim gōren ođretmen adaylarının Resim, Fen Bilgisi ve Tūrkcē Bōlūmlerinde ođrenim gōren ođretmen adaylarına kıyasla yařam boyu ođrenme eđilimlerinin daha dūřuk dūzeyde olduđunun bulunduđu, Sosyal Bilgiler Bōlümünde ođrenim gōren ođretmen adaylarının Tūrkcē Bōlümünde ođrenim gōren ođretmen adaylarına kıyasla yařam boyu ođrenme eđilimleri dūzeylerinin daha dūřuk olarak bulunduđu, sebat alt boyutunda, Resim Bōlümünde ođrenim gōren ođretmen adaylarının Matematik ve Okulōncesi Bōlūmlerinde ođrenim gōren ođretmen adaylarına kıyasla

yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, Matematik Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Resim, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin daha yüksek olduğu, merak yoksunluğu alt boyutunda ise Sosyal Bilgiler Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz (2018) tarafından pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada, 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılında Bartın Üniversitesi'nde ve Mustafa Kemal Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam eden 210 öğretmen adayına araştırmacının kendisinin geliştirmiş olduğu "Kişisel Bilgi Formu" ve Coşkun Diker (2009)'un geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde, Levene's testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Dunnett's T3 testi ve t-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında, pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarından evli olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin evli olmayanlara kıyasla daha pozitif olarak bulunduğu, 36 yaş ve üzerinde olan öğretmen adaylarının 20- 27 yaşları arasında olan öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olarak bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, Bartın Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının Mustafa Kemal Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olarak bulunduğu, bir işte çalışan öğretmen adaylarının bir işte çalışmayan öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olarak bulunduğu, gelirleri 2000 ile 3000 TL arasında olan öğretmen adaylarının belirli bir gelir düzeyi olmayan öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olduğu ve pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları düzeylerinin yüksek olarak bulunduğu ifade edilmiştir.

Erdoğan (2014) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen faktörlerin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, 2012 - 2013 akademik yılında Sakarya Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde 3. ve 4. Sınıfına devam eden 1123 öğretmen adayına, araştırmacının kendisinin geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, Hürsen ve Uzunboylu (2011)'in geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği, araştırmacının Türkçe diline uyarladığı Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği ile 2010 yılında Eren ve Tezel'in Türkçe diline çevirdiği Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde, iki faktörlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin yüksek olarak bulunduğu, akademik branş memnuniyetleri düzeylerinin orta düzey olarak bulunduğu, kariyer geliştirme ve mesleki yönelme arzuları düzeylerinin düşük düzey olarak bulunduğu, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin orta düzeyden fazla olarak bulunduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olarak bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kariyer geliştirme ve öğretmenlik mesleğine yönelme arzusunun yaşam boyu öğrenmeyi anlamlı ve orta düzeyde olarak etkilediği, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı olarak etkilediği belirtilmiştir. Bu konuda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile kariyer geliştirme arzuları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı bir ilişki bulunduğu, akademik branş memnuniyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en iyi yordayıcısı olduğunun bulunduğu ifade edilmiştir.

Karaduman ve Tarhan (2017) tarafından, üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinin /yüksekokulunun, farklı programlarında 1. ve 4. sınıfa devam eden 470 öğrenciye, Coşkun (2009)'un geliştirmiş olduğu Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme

Ölçeği ile Jerusalem ve Schwarzer (1979)'un geliştirdiği Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi sırasında, Spearman-Brown (Sıra Farkları) Korelasyon katsayısı, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, Kruskal - Wallis H Testi, Mann - Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında, üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin yüksek olarak bulunduğu, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet bakımından kadın üniversite öğrencileri lehine, baba mesleği açısından babası muhasebeci olan üniversite öğrencileri lehine ve kitap okuma ile televizyon izleme etkinlikleri açısından televizyon izlemeyen üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarında ise cinsiyet açısından erkek üniversite öğrencileri lehine, fakülte bakımından Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri lehine ve kitap okuma ile televizyon izleme etkinlikleri açısından sinemaya giden ve kitap okumayan üniversite öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmalarda (Ayish ve Deveci , 2017; Coşkun ve Demirel, 2012; Çetin ve Çetin 2017; Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Kılıç, 2014; Özen, Öztürk ve Öztürk, 2016; Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir, 2017) cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmasında Çakır ve Özçiftçi (2015), bayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi, bilgi okuryazarlığı özyeterliliği, bilgisayar özyeterlilik algıları, eğitim teknolojisi standartları özyeterliliği ve eleştirel düşünme arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur (Ayish ve Deveci, 2017; Çakır ve Özçiftçi, 2015; Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Derya, 2015; Özen, Öztürk ve Öztürk, 2016).

2.2.3. İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Al Noursi (2013), İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum konulu çalışmasında, Uygulamalı Teknoloji Lisesi'nde 2010-2011 akademik yılı içerisinde, 2. dönemde eğitim almakta olan 196 öğrenciye 40 maddeli 5'li likert tipi olan bir Tutum Ölçeği uygulamıştır. Verilerin analiz sürecinde, t-testi ve betimsel istatistikler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin İngilizce dersine karşı anlamlı pozitif tutumları olduğu ve ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının öğretmenin anadili İngilizce olması değişkenine göre değişmediği bulunmuştur.

Che Mat ve Yunus (2014) tarafından, FELDA okulu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının araştırıldığı çalışmada, 10-12 yaşlarında 40 öğrenciye ölçek uygulanmış ve sonuçların betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Ölçek olarak Gardner'ın (1985) Tutum ve Motivasyon Testi, Malezya diline çevrilerek uygulanmıştır. Ölçek, 25 maddeli olup, 3 bölümden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipindedir. Yapılan betimsel istatistik sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları oldukça yüksektir ve öğrenciler İngilizceye karşı dışsal olarak motive edilebilmektedirler.

Dehbozorgi (2012), yabancı dil eğitiminde İngilizce dilini öğrenen öğrencilerin risk almaya ve dil öğrenmeye yönelik tutumlarının dil yeterlilikleri üzerine etkisini incelediği çalışmasında, Marvdasht Üniversitesi'nde öğrenim gören 120 üniversite öğrencisine, dil öğrenmeye karşı tutum testi, Eysenck IVE atılganlık ölçeği ve Oxford seviye tespit sınavı uygulamıştır. Verilerin analiz sürecinde, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile birlikte betimsel istatistikler uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin dil yeterlilikleri ile dil öğrenmeye karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, dil öğrenmeye karşı tutum ile risk alma arasında anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Erdemir (2013), öğrencilerin İngilizceye karşı tutum eğilimlerini sosyodilbilim ve sosyokültürel açıdan incelediği çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeydoğusundaki bir ilde bulunan bir üniversitede İngilizce öğrenen 4'ü erkek 4'ü

kadın olmak üzere 8 Türk öğrenci ile 2 aylık süre içerisinde kişisel görüşme yapmıştır. Verilerin analizinde “acil kodlama” ve “eksenel kodlama” yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizceyi fonetik açıdan ve zengin kelime hazinesi açısından güzel bir dil olarak gördükleri, erkek öğrencilerin İngilizceyi kendi dil ve kültürlerine tehdit olarak gördükleri ve öğrencilerin İngilizceyi araçsal ve yaşamsal bir dil olarak gördükleri ifade edilmiştir.

Ushida (2005) tarafından, online dil kurslarında ikinci yabancı dil öğreniminde öğrencilerin tutumlarının ve motivasyonlarının rolünün incelendiği çalışmada, 2002 yılının güz döneminde, online kurslara katılan toplam 30 öğrenciye, Genel Özgeçmiş Anketi ve Teknolojik Özgeçmiş anketi ile Gardner, Tremblay, & Masgoret (1997) tarafından geliştirilen “Attitude and Motivation Test Battery” (AMTB) ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarının ve motivasyonlarının olumlu olduğu, öğrencilerin kaygılarının yüz yüze derste olmamalarından kaynaklandığı, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin online derste derse daha çok katıldığı ve yabancı dilini geliştirmek için daha çok çabaladığını, öğrencilerin motivasyonu, tutumu ve başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Martinovic ve Poljakovic (2010), üniversite öğrencilerinin özel amaçlar için İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını incelediği çalışmasında, 2009 yılında Zadar Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan ve 2. dönem İngilizce dersi alan 149 1. sınıf öğrencisine kendi hazırladığı bir anketi uygulamıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizceye, İngilizce öğrenmeye, öğretmene ve değerlendirme metoduna karşı pozitif tutumlarının olduğu, kadın öğrencilerin İngilizceye karşı daha pozitif tutumlarının olduğu, öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu, lisede İngilizce notu yüksek olan öğrencilerin İngilizceye karşı daha pozitif tutumlarının olduğu ve düşük başarı algıları olan öğrencilerin İngilizceye karşı daha pozitif tutumlarının olduğu ifade edilmiştir.

Hashemian ve Heidari (2013) tarafından yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyon ve tutumları ile yabancı dilde yazma başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, İran’da bulunan Shahrekord ve Isfahan Üniversitesi’nde öğrenim gören ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 30 öğrenciye “Oxford Placement Test” (Oxford Yerleştirme Testi) ve Gardner (1985) tarafından geliştirilen “Tutum ve Motivasyon Anketi”, Arnold (1991) ve Tompkins (2004) tarafından geliştirilen “Yazma Yeterlik Testi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin tutum ve motivasyon puanlarının yüksek olduğu, motivasyon ile akademik yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Eshghinejad (2016), yabancı dil eğitiminde İngilizce dilini öğrenen öğrencilerin İngilizce dilini öğrenmeye yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, İran’da bulunan Kashan Üniversitesi’nde İngiliz Edebiyatı ve İngilizce Çeviri bölümlerinde okuyan 1. sınıf 30 öğrenciye, Boonrangsri, Chuaymankhong, Rermyindee, ve Vongchittpinyo (2004) tarafından geliştirilen “Tutum Anketi”, Gardner (1985) tarafından geliştirilen “Tutum ve Motivasyon Testi” ve Abidin ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen “Davranışsal, Bilişsel, Duyuşsal Tutum Anketi”nden yararlanılarak hazırlanan bir anket uygulamıştır. Veriler analiz edilirken, t- testi ile beraber betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz neticelerine göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı pozitif tutumlarının olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet açısından, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye karşı daha negatif tutumlarının olduğu, erkek öğrencilerin davranışsal tutum puanlarının kadın öğrencilere nazaran yüksek olduğu ve kadın öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel tutum puanlarının erkek öğrencilere nazaran yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Hashwani (2008) tarafından, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları, motivasyon ve endişelerinin araştırıldığı çalışmada, 8. sınıfta okuyan 77 öğrenciye Gardner’ın 5’li likert tipi 35 maddeli “Tutum ve Motivasyon Testi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları vardır ve öğrenciler İngilizce öğrenmeye karşı oldukça isteklidirler. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik

dışa dönük motivasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarının ve motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu araştırma sonuçlarında belirtilmiştir.

Alkaff (2013), öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve algılarını araştırdığı çalışmasında, Kral Abdülaziz Üniversitesi İngilizce Dili Enstitüsü'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 47 üniversite öğrencisine kendi geliştirdiği ve pilot uygulamasını yaptığı bir anket yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin İngilizceye karşı pozitif tutumları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenmek ve İngilizceyi konuşmak için oldukça çaba gösterdikleri, fakat yoğun ders saatleri nedeniyle ders dışında İngilizceye yeterli zaman ayıramadıkları, buna rağmen öğrencilerin İngilizceyi kullanmak için istekli oldukları ve yabancı dili geliştirmek için çaba gösterdikleri araştırma sonucunda belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin yabancı dili öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar (İngilizceyi geliştirmek için ve pratik yapmak için yeterli zamanlarının olmaması gibi) ve bu zorluklara karşı öğrencilerin önerileri (yurt dışına çıkmak, pratik yapmak için uygun sınıf ortamı oluşturulması gibi) ifade edilmiştir.

Abu-Snoubar (2017) tarafından, yabancı dil olarak İngilizce dilini öğrenen öğrencilerin İngilizce dilini öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği çalışmada, 2016 - 2017 akademik yılında, Al- Balqa Applied Üniversitesi'nde eğitim alan 176 üniversite öğrencisine Gardner (1985) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Arapça diline çevrilen Tutum ve motivasyon testi uygulanmıştır. Verilerin analiz sürecinde, t-testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin İngilizceye karşı yüksek pozitif tutumlarının olduğu, öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarında cinsiyet değişkeni dikkate alındığında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu, bölüm değişkenine bakıldığında fen bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmiştir.

2.2.4. İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Aydoslu (2005), öğretmen adaylarının İngilizce yabancı diline yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, 2004 - 2005 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde bulunan Burdur Eğitim Fakültesi'nin tüm ana sanat ve anabilim dallarında eğitim görmekte olan 601 1.sınıf öğretmen adayına kendi geliştirdiği "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ni uygulamıştır. Çalışmanın verilerinin analizi sürecinde, t-testi, frekans, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), standart sapma, yüzde ve regresyon analizi gibi istatistiksel tekniklere başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, davranışsal ve duyuşsal boyuttaki tutum puanlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, fakat bilişsel boyuttaki tutum puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Gömleksiz (2010), öğretmen adaylarının İngilizceye karşı tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları bölümler açısından incelemiştir. Araştırmada kendi geliştirdiği "İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği"ni (2003) Fırat Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan 1275 öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırmada verilerin analizi sırasında, Scheffe Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, kadın öğretmen adaylarının ölçeğin ilgi, kullanışlılık ve öğretmen boyutlarında erkek öğretmen adaylarına göre İngilizceye karşı daha pozitif tutumları olduğu, fakat ölçeğin güven boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamadığı belirtilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyine göre, ölçeğin ilgi, güven, kullanışlılık ve öğretmen boyutlarında ikinci sınıfların birinci sınıflara göre İngilizceye karşı daha pozitif tutumlarının olduğu bulunmuştur.

Çimen (2011), Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce diline yönelik tutum, İngilizceye yönelik kaygı ve öz yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma 2010-2011 eğitim ve öğretim dönemi içerisinde Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nin bünyesindeki Ereğli Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan 420 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının İngilizceye yönelik tutumlarını tespit etmek

üzere Aiken (1979) tarafından öğrencilerin Fen ve Matematik bilimlerine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ve Tunç Özgür (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve İngilizce dersine uyarlaması yapılmış olan “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analiz sürecinde parametrik olmayan istatistiksel metodlarından Kruskal - Wallis H Testi ile Mann - Whitney U Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre İngilizceye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, erkek öğretmen adaylarının kaygı seviyelerinin kadın öğretmen adaylarına göre düşük olduğu bulunmuştur. Mezun oldukları lise türüne bakıldığında, öğretmen adaylarının İngilizceye yönelik tutumları arasında Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi mezunu olan aday öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca Mesleki ve Teknik Liseler ile Anadolu Meslek Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının İngilizce kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Coşkun (2016) tarafından İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, 2014 - 2015 akademik yılının bahar dönemi içerisinde Ankara ilinde bulunan Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık öğrenimine devam eden 587 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada Altunay (2004) tarafından hazırlanan “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacının kendisinin geliştirdiği “İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi sırasında, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), t-testi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarının pozitif yönde olduğu, öğrencilerin İngilizce diline karşı tutumlarının orta düzeyde bulunduğu, fakat öğrencilerin tutumları ve cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin tutumları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda, akademik açıdan başarılı bulunan öğrencilerin tutumlarının da ileri seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Yavuz (2016), Eğitim Fakültesi 1. sınıfta eğitim alan öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, 2014 - 2015 akademik yılı içerisinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan 524 öğretmen adayına Ağır'ın (2007) hazırladığı “uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği” ile Altunay (2004)'ün geliştirdiği “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği”ni uygulamıştır. Veriler analiz edilirken Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), t-testi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Pearson Korelasyonu Katsayısı Momentler Çarpımı gibi istatistiksel teknikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Eğitim Fakültesi 1. sınıfta eğitim alan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, eğitim alınan bölüm değişkeni bakımından öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilimleri, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ve öğretmen adaylarının İngilizce dersine karşı tutumlarında Resim, Müzik ve Sınıf Öğretmenlikleri ile Zihin Engelliler Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinde eğitim alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiş ve bununla beraber araştırmada, öğretmen adaylarının İngilizce dersine karşı tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında, pozitif yönde zayıf seviyede anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Gökkyer ve Bakcak (2014), İngilizce yabancı dil dersi hakkında üniversitelerde öğrenci tutumlarının değerlendirilmesini amaçladıkları çalışmalarında, 2012- 2013 eğitim ve öğretim yılı içerisinde, Bingöl Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan 239 birinci sınıf öğrencisine Gömleksiz'in (2003) hazırladığı “İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği”ni uygulamıştır. Verilerin analizinde, Açıklayıcı Faktör Analizi, Mann - Whitney U Testi, Kruskal - Wallis H Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin İngilizce yabancı dil dersine yönelik tutumlarının, güven, ilgi alt boyutları ve ölçeğin tamamında kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu, öğretmen ave

kullanışlılık alt boyutunda ise katılmıyorum düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından, kullanışlılık alt boyutunda erkek öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının kadın öğrencilere kıyasla yüksek olduğu ve üniversite öncesi yabancı dilde İngilizce eğitimi alıp almama değişkenine göre, İngilizce eğitimi gören öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutum puanlarının, İngilizce eğitimi görmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu araştırma sonuçlarında belirtilmiştir.

Yıldıran (2016) tarafından Aksaray Üniversitesi örneği olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Aksaray Üniversitesi'nin Mühendislik Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin birinci sınıfında eğitim alan 333 öğrenciye Toker (1999) tarafından hazırlanan 'Yabancı Dil Tutum Ölçeği' uygulandı. Verilerin analiz sürecinde, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile t-testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, cinsiyet bakımından kadın öğrencilerin yabancı dile karşı erkek öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları, öğrenim gördükleri fakülteler açısından ise Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin tutum puanlarının Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Çakıcı (2007) tarafından, üniversite eğitimi alan öğrencilerin İngilizce zorunlu dersine yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi'nin İzmir Meslek Yüksekokulu'nda ve Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 427 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen "İngilizceye Karşı Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Veri analizi sürecinde, Scheffé Testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz neticelerine bakıldığında, öğrencilerin yarısının İngilizceye karşı olumsuz tutumlarının olduğu, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı, bölüm açısından İzmir Meslek Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin en düşük tutum puanlarına sahip oldukları ve Türk Dili Bölümündeki öğrencilerin en yüksek tutum puanlarına sahip oldukları, mezun oldukları lise türü değişkenine göre Meslek Lisesi, Düz Lise ve Anadolu Liselerinden mezun olan öğrenciler arasında Düz Liseden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Genç ve Kaya (2011) tarafından Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil akademik başarıları ile yabancı dil derslerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Malatya İnönü Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde, İlköğretim Bölümü bünyesinde bulunan Sınıf Öğretmenliği Bölümünün son sınıfında eğitim gören 151 öğretmen adayına Güven (2007)'nin geliştirmiş olduğu "İngilizce Dersi Tutum Ölçeği" ile Ünal (2005)'in geliştirdiği "Yabancı Dil Akademik Başarı Testi" uygulanmıştır. Verilerin analizi kısmında, t-testi, betimsel istatistikler, Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, akademik başarı ile tutum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu, cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, yaş bağlı değişkene göre, 22 yaş grubunun tutum puanlarının 20 yaş ve altı, 21 yaş, 23 yaş grubuna göre daha düşük olduğu ve yaş ilerledikçe tutum puanlarının düştüğü, İngilizce hazırlık okumuş öğretmen adaylarının, İngilizce hazırlık okumayan öğretmen adaylarına göre İngilizceye karşı daha olumlu tutum sahibi olduğu belirtilmiştir.

Saracaloğlu ve Varol (2007) tarafından, Beden Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının hazırlık sınıfındaki yabancı dil başarılarının; akademik benlik tasarımları ve yabancı dile yönelik tutumları ile olan ilişkisinin incelendiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Ege Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesinde Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümüne kayıtlı ve yabancı dil hazırlık bölümlerinde eğitim alan 73 öğretmen adayına Gürel (1986)'nın yabancı dile uyarlanmış olduğu "Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği" ile Saracaloğlu (1992) tarafından hazırlanan "Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi sırasında, Scheffe Testi, t- testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve LSD testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yabancı dil tutum puanlarının mezun oldukları lise türüne, cinsiyete ve yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı olarak değişmediği, lisede öğrenim görülen yabancı dil, yabancı dil yeterlik algısı ve ikinci bir yabancı dil bilme açılarından farklılaştığı, en düşük tutum puanlarını ve akademik benlik tasarımı puanlarını İngilizce bilen öğretmen adaylarının aldığı, en yüksek tutum puanlarını ise Fransızca bilen öğretmen adaylarının aldığı, yabancı dil yeterlik algısı yükseldikçe, tutum puanlarının ve akademik benlik

tasarımı puanlarının da arttığı ve ikinci bir yabancı dil bilen öğretmen adaylarının tutum puanlarının ve akademik benlik tasarımı puanlarının, ikinci bir yabancı dil bilmeyen öğretmen adaylarından daha pozitif olduğu, ayrıca öğretmen adaylarının yabancı dil tutum puanları ile akademik benlik tasarımı puanları arasında ve öğretmen adaylarının yabancı dil başarı durumları ile yabancı dil tutum ve akademik benlik tasarımı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Pan ve Akay (2015) tarafından, Eğitim Fakültesi'nde yabancı dil dersi gören öğrencilerin yabancı dil dersine karşı tutumlarının ve sınıf kaygılarının araştırılması konulu çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, Mersin Üniversitesinde 2013-2014 eğitim ve öğretim akademik yılı içerisinde Eğitim Fakültesi'nde 280 1. sınıfta okuyan öğretmen adayına araştırmacının geliştirmiş olduğu "Kişisel Bilgi Formu" ve "Açık Uçlu Sorular Formu", Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'nın geliştirmiş olduğu ve Türkçeye uyarlaması Aydın (1999) tarafından yapılan "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" ile Aydoslu (2005)'in geliştirmiş olduğu "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Nitel verilerin analizi sırasında, içerik analiz yöntemi, Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenirlilik formülü kullanılırken, nicel verilerin analizinde, Kruskal - Wallis H Testi ile Mann - Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğretmen adaylarının İngilizce yabancı dil dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları fakat İngilizce kaygı seviyelerinin yüksek olduğu, İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında, lise türüne göre Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nden mezuniyete sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, İngilizce yazılı, görsel ve işitsel yayın takip eden öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının ve İngilizce kaygı düzeylerinin daha olumlu olduğu, öğretmen adaylarının yabancı dil sınıfı kaygı düzeylerinin, İngilizce öğrenmeye ilkökul yıllarında başlayan öğretmen adayları ile ortaokul döneminde başlayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği ve İngilizce öğrenmeye ilkökul dönemde başlayan öğretmen adaylarının İngilizce kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının yabancı dil sınıf kaygıları hakkındaki düşüncelerine göre, öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde kaygılanmalarına yol açan unsurların başında dersi başaramadıklarına yönelik ifadelerinin, öğretmen

adaylarının yabancı dil dersi hakkındaki olumsuz duyuşsal ifadelerinin, geçmiş yabancı dil yaşantılarının ve önceki öğrenmelerine ilişkin ifadelerin bulunduğu belirtilmiştir.

Saracaloğlu (1995), üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, Ege Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakültelerinde öğrenim gören 300 öğrenciye Saracaloğlu'nun (1992) hazırladığı Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği'ni uygulamıştır. Verilerin analizi sırasında Scheffe Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, İngiliz Dili ve Edebiyatı ile Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile karşı daha olumlu tutumlarının olduğu, 4. ve 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dile karşı tutumlarının daha olumlu olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin yabancı dile karşı daha olumlu tutumlarının olduğu, mezun oldukları lise türü değişkenine göre Anadolu Lisesi ve özel liseden mezun öğrencilerin yabancı dile karşı daha olumlu tutumlarının olduğu, bunun yanında iki dil bilen, yurt dışına çıkan öğrencilerin yabancı dile karşı daha olumlu tutumlarının olduğu ifade edilmiştir.

Gürlek (2016) tarafından, ERASMUS Değişim Programının üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde öğrenim gören ve ERASMUS Değişim Programı ile yurt dışına giden 65 üniversite öğrencisine Missouri Üniversitesince geliştirilen ve Er (2009)'un katkılarıyla uyarlanan "Dil Tutumları Anketi" ile araştırmacının kendisinin hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ERASMUS Değişim Programının, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik pozitif tutum geliştirmelerinde etkisinin olduğu, gerçek yaşam durumlarında dile maruz kalmanın İngilizce öğrenmenin önemini kavranmasını kolaylaştırdığı, çok çeşitli kültürel ortamda İngilizce dilini kullanmanın dile karşı pozitif tutum oluşturduğu ifade edilmiştir.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmasında, Yüzüncü Yıl Üniversitesinde

2012-2013 akademik yılında Eğitim Fakültesi'nin birinci ve ikinci sınıflarında eğitim alan 300 öğretmen adayına Gömleksiz (2003)'ün hazırladığı “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” uygulamıştır. Verilerin analiz sürecinde, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), t-testi ile betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, öğretmen adaylarının İngilizce yabancı dil dersine yönelik olumlu tutumlarının olduğu, öğretmen adaylarının tutumlarının mezun oldukları lise türüne, öğrenim gördükleri anabilim dalı/bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Büyükkarcı (2016) tarafından akademik başarıyı belirleyen etkenin üniversite öğrencilerinin tutumu mu yoksa dil öğrenme kaygısı mı olduğu konusunun araştırıldığı çalışmada, Sinop Üniversitesi'nde 2015- 2016 akademik yılı içerisinde Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim alan 106 1. sınıfta okuyan öğretmen adayına Horwitz, Horwitz, and Cope (1986)'nın geliştirdiği “Dil Öğrenme Tutum Anketi” ile “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi sırasında, içerik analizi, t-testi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının İngilizceye karşı olumlu tutumlarının olduğu, İngilizce öğrenirken kaygı düzeylerinin üst seviyede olduğu, başarı ve cinsiyet farklılıklarına göre öğretmen adaylarının yabancı dile karşı tutumlarında ve yabancı dil sınıf kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğretmen adaylarının yabancı dile karşı tutumları ile yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir.

Saracaloğlu, Varol ve Gencel (2014) tarafından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeyi ile bazı duyuşsal ve bilişsel özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Ege Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan 208 öğrenciye Saracaloğlu (1992)'nin geliştirdiği “Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği” ve Arseven (1979)'un geliştirdiği ve Gürel (1986)'nın yabancı dile uyarladığı “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi sırasında, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testi, LSD testlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin

dönem sonundaki yabancı dil tutum puanlarının ve akademik benlik tasarımı puanlarının dönem başına göre daha düşük olduğu, derslere ikinci dönemde devam etme oranının anlamlı olarak azalmış olduğu, yabancı dile yönelik tutum puanları ile başarı düzeyleri ve akademik benlik tasarımı ile başarı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ve lisede yabancı dil derslerinde başarılı olan öğrencilerin hazırlık okulunda da başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Gökçe (2008) tarafından, meslek lisesinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumlarını ve güdülenme yoğunluğunu belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, Bilecik'te bulunan üç meslek lisesindeki (Anadolu Meslek Lisesi: Seramik, Anadolu Meslek Lisesi: İş, Anadolu İmam Hatip Lisesi) 459 10. sınıf öğrencisine araştırmacı tarafından uyarlanan bir anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, İngilizce dersine yönelik tutum ve güdülenme yoğunluğu açısından Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerine göre Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve daha fazla güdülenme yoğunluklarının olduğu belirtilmiştir. Ayrıca İngilizce dersine yönelik tutum ve güdülenme açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel anlamlı olarak kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, kadın öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları araştırma sonuçlarında belirtilmiştir.

İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının İngilizceye karşı tutumlarında, kadın öğretmen adaylarının İngilizceye karşı daha pozitif tutumlarının olduğu bulunmuştur (Aydoslu, 2005; Gömleksiz, 2010; Yavuz, 2016). Ayrıca öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarının incelendiği bazı çalışmalarda (Eshghinejad, 2016; Gökçe, 2008; Hashwani, 2008; Martinovic ve Poljakovic, 2010; Saracaloğlu, 1995; Yıldırım, 2016) kadın öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumlu tutuma sahip olduğu bulunurken, Gökyer ve Bakcak (2014) tarafından yapılan çalışmada, erkek öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin İngilizce kaygısı, özyeterlik düzeyi, İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları, akademik

başarıları, akademik benlik tasarımı, sınıf kaygısı, motivasyonları, risk almaları, yabancı dilde yazma başarıları, İngilizce dersinde kullanılan uzaktan eğitim ve Erasmus Değişim Programı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Che Mat ve Yunus, 2014; Coşkun, 2016; Çimen, 2011; Dehbozorgi, 2012; Genç ve Kaya, 2011; Gürlek, 2016; Hashemian ve Heidari, 2013; Pan ve Akay, 2015; Saracaloğlu ve Varol, 2007; Yavuz, 2016).



III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın modeli açıklanmıştır. Sonra, araştırmanın evren ve örnekleme ile ilgili bilgi verilmiş ve araştırmanın veri toplama araçları açıklanmıştır. Daha sonra, veri toplama süreci ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırma niteliği göstermektedir. Çalışmanın yöntemi ise tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu veya olayı var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu araştırma sırasında, tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Bu araştırmada tarama yöntemi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Coşkun Diker (2009)'un geliştirmiş olduğu yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile ve öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2003)'ün geliştirmiş olduğu İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği ile mevcut olan durumları tanımlamak için kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan son sınıf 1015 öğretmen adayından oluşmuştur. Bu araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ile ilgili bilgiler

Bölümler	f
Bilg.ve Öğr.Tekn.Öğretmenliği	77
Fen Bilgisi Öğretmenliği	85
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	1
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	68
İngilizce Öğretmenliği	71
Müzik Öğretmenliği	69
Okul Öncesi Öğretmenliği	70
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	53
Resim-İş Öğretmenliği	67
Sınıf Öğretmenliği	165
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	90
Türkçe Öğretmenliği	109
Zihin Engelliler Öğretmenliği	90
Toplam	1015

Tablo 3.1. incelendiğinde, bu araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının (n=1015), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (n=77), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=85), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi (n=1), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (n=68), İngilizce Öğretmenliği (n=71), Müzik Öğretmenliği (n=69), Okul Öncesi Öğretmenliği (n=70), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=53), Resim - İş Öğretmenliği (n=67), Sınıf Öğretmenliği (n=165), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n=90), Türkçe Öğretmenliği (n=109), Zihin Engelliler Öğretmenliği (n=90) Bölümlerinde öğrenim gördükleri görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinin son sınıfında öğrenim gören 475 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme (basit rastlantısal örnekleme), evrende bulunan bireylerin örnekleme girme şanslarının eşit olduğu örneklemedir (Bal, 2001). Öğretmen adaylarından araştırmacı tarafından ulaşılan 475 kişiye Coşkun Diker (2009)'ün geliştirmiş olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Gömleksiz (2003)'ün geliştirmiş olduğu "İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının demografik nitelikleri ile ilgili betimsel istatistikler aşağıda Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	340	71,6
	Erkek	135	28,4
	Toplam	475	100,0
Öğrenim Görülen Bölüm	Temel Eğitim	108	22,7
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	26,5
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	26,7
	Diğer (Rehb., Müzik, Resim ve Özel Eğitim)	114	24,0
Mezun Olduğu Lise Türü	Toplam	475	100,0
	Anadolu Lisesi	227	47,8
Mezun Olduğu Lise Türü	Meslek Lisesi	82	17,3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	8,8
Lise Türü	Diğer	124	26,1
	Toplam	475	100,0

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören 475 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tablo 3.2'ye göre öğrencilerin % 28,4'ü (n=135) erkek, %71,6'sı (n=340) kadındır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde, öğrencilerin %22,7'sinin (n=108) Temel Eğitim Bölümünde, %26,5'inin (n=126) Türkçe ve Sosyal Bilimler ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde, %26,7'sinin (n=127) Matematik ve Fen Bilimleri ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümlerinde ve %24'ünün (n=114) ise diğer (Rehberlik, Müzik, Resim ve Özel Eğitim) bölümlerde öğrenim görmekte olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü incelendiğinde, öğrencilerin %47,8'inin (n=227)

Anadolu Lisesi'nden, %17,3'ünün (n=82) Meslek Lisesi'nden, %8,8'inin (n=42) Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, %26,1'inin (n=124) diğer liselerden mezun oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama araçları olarak Coşkun Diker (2009)'un geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Gömleksiz (2003)'ün geliştirmiş olduğu “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (EK-1)

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Coşkun Diker (2009), altılı likert tipinde (Hiç uyuyor=1, Çok uyuyor=6) geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu, ölçekteki 1., 2., 3., 4., 5., 6. maddelerin ölçeğin motivasyon boyutunu; 7., 8., 9., 10., 11., 12. maddelerin ölçeğin sebat boyutunu; 13., 14., 15., 16., 17., 18. maddelerin ölçeğin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunu; 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. maddelerin ölçeğin merak yoksunluğu boyutunu oluşturduğunu belirtmektedir. Ölçekteki motivasyon ve sebat boyutları olumlu maddelerden oluşurken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutları olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Coşkun Diker (2009), ölçme aracında 12'si olumlu, 15'i olumsuz olmak üzere toplam 27 madde bulunduğunu ve ölçeğin olumsuz maddelerinin veri analizi yapılmadan önce tersine çevrildiğini ve ayrıca ölçekten alınabilecek minimum puanın (27x1) 27 ve maksimum puanın (27x6) 162 olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplamı olarak alınabilecek puanların orta puanı 94,5 olarak belirtilirken, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat”,

“öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutlarından alınabilecek puanların orta puanı 21, “merak yoksunluğu” alt boyutundan alınabilecek puanların orta puanı ise 31,5 olarak ifade edilmiştir (Coşkun Diker, 2009). Bu araştırmada, Ergün ve Kurnaz (2017), Solmaz ve Aydın (2016), Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015)’in çalışmalarında ifade ettikleri gibi Coşkun Diker ve Demirel (2012) ve Coşkun Diker (2009)’in belirttiği değerler referans alınmıştır.

Coşkun Diker (2009), ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .89 olarak bulunduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının ve ölçeğin alt boyutlarının bu araştırmada bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri aşağıda Tablo 3.3’te gösterilmektedir:

Tablo 3.3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach α
Motivasyon	6	0,88
Sebat	6	0,89
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	6	0,85
Merak yoksunluğu	9	0,90
Ölçek Toplam	27	0,92

Tablo 3.3’e göre ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde, “Motivasyon” alt boyutunun 0,88, “Sebat” alt boyutunun 0,89, “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun 0,85, “Merak yoksunluğu” alt boyutunun 0,90 olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 3.3 incelendiğinde, “Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği”nin tamamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,92 olduğu görülmektedir. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu söylenebilir.

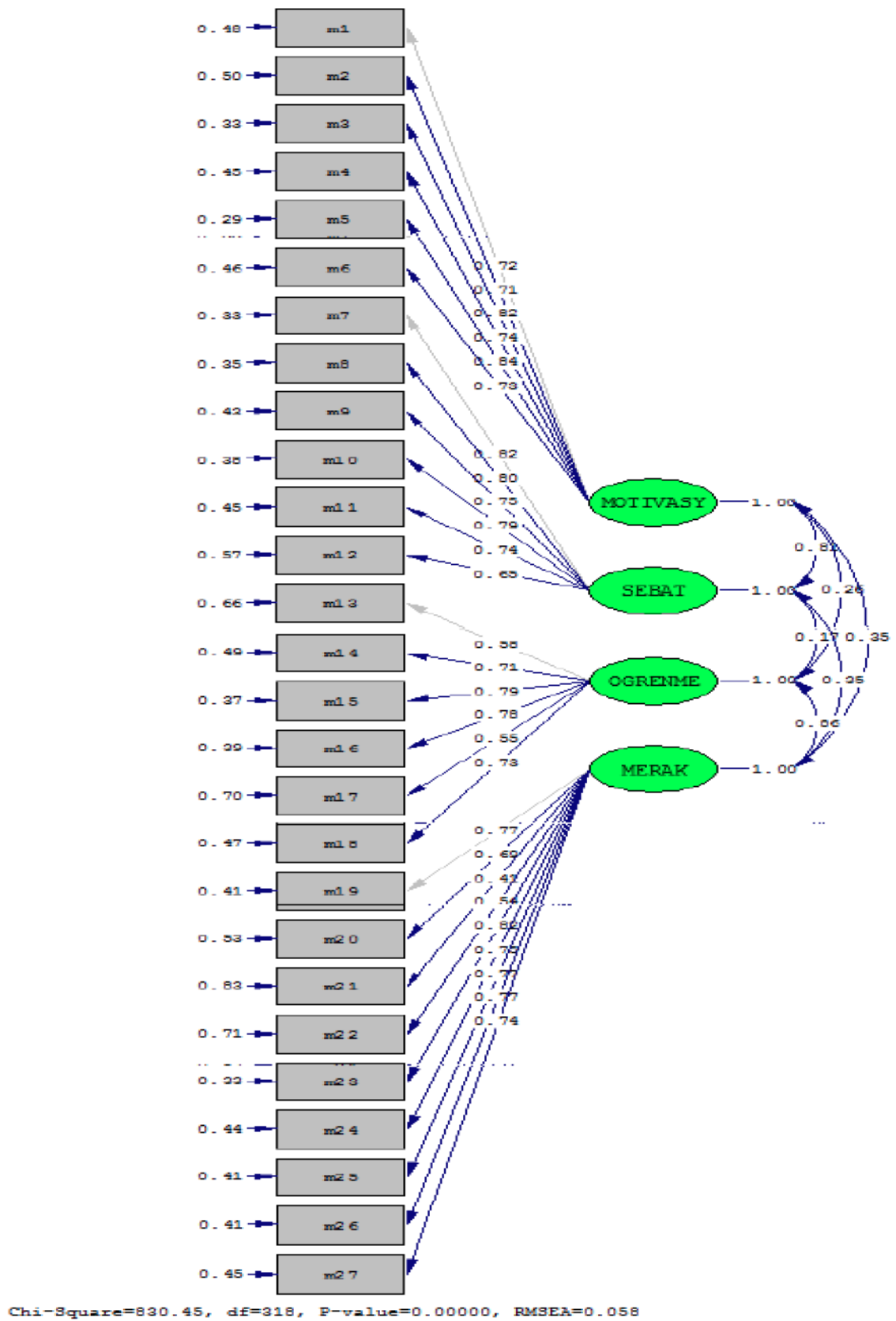
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin belirtilen dört alt boyutlu yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Relative Multivariate Kurtosis (Çok Değişkenli Çarpıklık)

değeri 2,24 bulunmuştur. Relative Multivariate Kurtosis (Çok Değişkenli Çarpıklık) değeri 1'den büyük olduğu için çok değişkenli normallik varsayımını sağlamaması nedeniyle Robust Maksimum Likelihood parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır (Schumacher ve Lomax, 2004).

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Tablo 3.4'te belirtilen uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır: χ^2 (sd) =993,96 (318) , RMSEA=0,058 , GFI=0,86 , AGFI=0,83 , CFI=0,98, NNFI=0,97. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren katsayıları incelediğinde uyum indekslerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0,05$; $0,97 \leq NNFI \leq 1$; $0,97 \leq CFI \leq 1$; $0,95 \leq GFI \leq 1$ ve $0,95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0,05 < RMSEA \leq 0,08$; $SRMR \leq 0,08$; $0,95 \leq NNFI \leq 0,97$; $0,95 \leq CFI \leq 0,97$; $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ ve $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2011; Sümer, 2000). Yukarıda belirtilen uyum indeks değerlerine bakıldığında uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir uyum içerisinde olduğu ve hata değerleri olan RMSEA değeri incelendiğinde kritik değer olan 0,08'den düşük olduğu için kabul edilebilir uyum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3.4). Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin daha önce belirlenen dört faktörlü yapısının toplanan verilerle uyum sağladığına karar verilmiştir (Şekil 3.1).

Tablo 3.4. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	λ	ϵ	Faktörler arası korelasyon
4 faktörlü DFA	993,96 (318)	0,058	0,86	0,83	0,98	0,97	0,41-0,84	0,29-0,83	–



Şekil 3.1. Robust ML yöntemine dayalı ölçğe ait DFA diyagramı

3.3.2. İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği (EK-2)

Bu araştırmada öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla, Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Gömleksiz (2003), ölçeğin 18’i (1, 7, 11, 14, 18, 22, 23, 27, 30, 39, 41, 44, 45, 46, 49, 52, 53, 55. maddeler) olumsuz, 38’i olumlu olmak üzere 56 maddeden oluştuğunu ve bu tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 280, en düşük puanın ise 56 olduğunu belirtmektedir. Ayrıca beşli likert tipinde (Hiç katılmıyorum:1, Tamamen katılıyorum:5) geliştirilen İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği’nin ilgi, güven, kullanışlılık ve öğretmen olmak üzere dört boyutu bulunduğu, ölçeekteki 1, 5, 7, 12, 17, 18, 21, 24, 26, 28, 29, 32, 37, 39, 42, 43, 48, 50, 51, 52, 54. maddelerin ölçeğin ilgi boyutunu, ölçeekteki 2, 4, 6, 10, 11, 13, 14, 22, 23, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 45, 46, 53. maddelerin ölçeğin güven boyutunu, ölçeekteki 3, 19, 20, 27, 30, 31, 40, 44, 49, 55. maddelerin ölçeğin kullanışlılık boyutunu ve ölçeekteki 8, 9,15,16, 25, 47, 56. maddelerin ölçeğin öğretmen boyutunu oluşturduğu belirtilmektedir (Gökyer ve Bakcak, 2014; Gömleksiz, 2010). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının, Gömleksiz (2003)’in geliştirmiş olduğu İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının ortalamasının ölçeekteki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerler yorumlanmıştır. Ayrıca Memduhoğlu ve Kozikoğlu’nun (2015) İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği için çalışmasında belirlemiş olduğu orta düzey değer aralıkları (2,60-3,39) referans alınmıştır.

Gömleksiz (2003) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Gökyer ve Bakcak (2014) ise ölçeğin tamamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .95, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarını ise; “ilgi” alt boyutunu .87, “güven” altboyutunu .84, “kullanışlılık” alt boyutunu .86, “öğretmen” alt boyutunu .81 olarak bulmuştur. Ölçeğin tamamının ve ölçeğin alt boyutlarının bu araştırmada bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri aşağıda Tablo 3.5’te gösterilmektedir:

Tablo 3.5. İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği	Madde sayısı	Cronbach α
İlgi	21	0,94
Güven	16	0,85
Kullanışlılık	10	0,71
Öğretmen	7	0,88
Ölçek Toplam	54	0,96

Tablo 3.5'e göre, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, "ilgi" alt boyutunun 0,94, "güven" alt boyutunun 0,94, "kullanışlılık" alt boyutunun 0,71, "öğretmen" alt boyutunun 0,88 olduğu görülmektedir. Bu araştırmada araştırmacı tarafından 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla uygulanan "İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği"nin tamamının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur (Bakınız Tablo.3.5). Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Gömlüksiz (2003) tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği"nin belirtilen dört alt boyutlu yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Relative Multivariate Kurtosis (Çok Değişkenli Çarpıklık) değeri 1,41 bulunmuştur. Relative Multivariate Kurtosis (Çok Değişkenli Çarpıklık) değeri 1'den büyük olduğu için çok değişkenli normallik varsayımını sağlamaması nedeniyle Robust Maksimum Likelihood parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır (Schumacher ve Lomax, 2004).

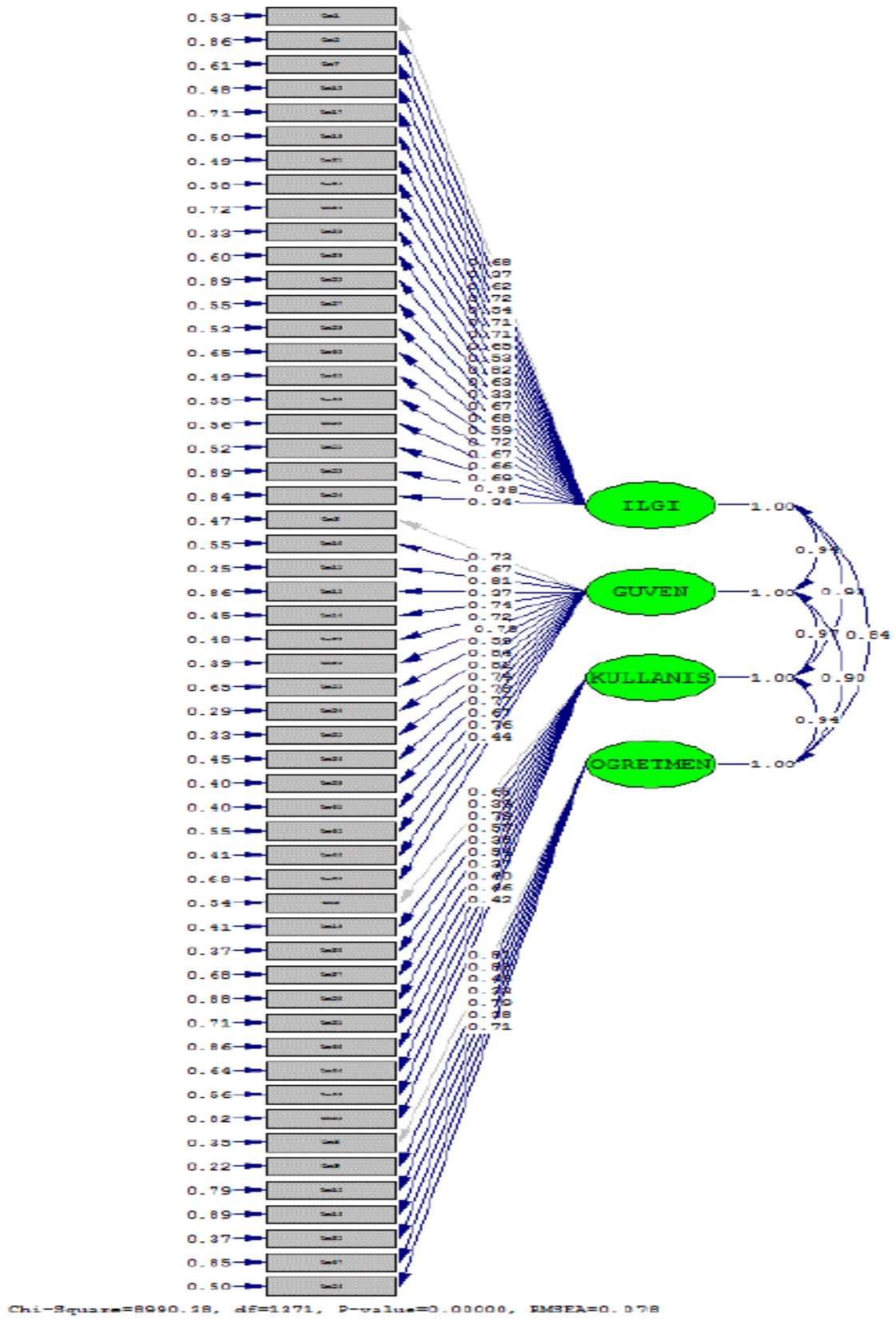
Ölçek için yapılan ilk DFA'da maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş, faktör yük değeri 0,30'dan düşük olan 4. ($\lambda=-0,09$) ve 6. ($\lambda=0,23$) maddelerin ölçekten çıkartılması uygun görülmüştür. Büyüköztürk (2017), faktör yük değerinin (λ) sınır değerini 0,30 olarak belirtmektedir. Bu araştırmada da faktör yük değeri 0,30'dan düşük olan 4. ($\lambda=-0,09$; $\epsilon=0,99$) ve 6. ($\lambda=0,23$; $\epsilon=0,95$) maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 54 madde üzerinden DFA analizi tekrarlanmış ve modifikasyon yapılmıştır. Bu bağlamda,

ölçek sahibi bu konu ile ilgili araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir (Ek:5). Modifikasyon sonrası elde edilen DFA diyagramı Şekil 2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.6. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modifikasyonu sonrası uyum indeksi değerleri

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	λ	ϵ	Faktörler arası korelasyon
4 faktörlü DFA	8990,38 (1371)	0,078	0,91	0,90	0,90	0,91	0,33- 0,84	0,22- 0,89	-

Ölçek ile ilgili yapılan modifikasyon sonucunda Tablo 3.6’da belirtilen uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır: χ^2 (sd) = 8990,38 (1371), RMSEA= 0,078, GFI=0,91, AGFI=0,90, CFI=0,90, NNFI=0,91. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren katsayıları incelendiğinde uyum indekslerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0,05$; $0,97 \leq NNFI \leq 1$; $0,97 \leq CFI \leq 1$; $0,95 \leq GFI \leq 1$ ve $0,95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0,05 < RMSEA \leq 0,08$; $SRMR \leq 0,08$; $0,95 \leq NNFI \leq 0,97$; $0,95 \leq CFI \leq 0,97$; $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ ve $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2011; Sümer, 2000). Yukarıda belirtilen uyum indeks değerlerine bakıldığında kabul edilebilir uyum içerisinde olduğu ve hata değerleri olan RMSEA değeri incelendiğinde kritik değer olan 0,08’den düşük olduğu için kabul edilebilir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin daha önce belirlenen dört faktörlü yapısının toplanan verilerle uyum sağladığına karar verilmiştir (Tablo 3.6).



Şekil 3.2. Robust ML yöntemine dayalı ölçeğe ait DFA diyagramı

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya öncesinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler bünyesinde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2016/175* karar no ile izin alınmış (Ek:3) ve sonra araştırmanın yapılacağı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden araştırma izni alınmıştır (Ek:4). Araştırma etiğine uygun olarak öğretmen adaylarından gönüllü olanlara, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (Ek:1) ve “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” (Ek:2) uygulanmış ve gönüllü olmayanlara ölçek uygulanmamıştır. Ölçeğin uygulanmasından önce katılımcılara ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılının bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim görmekte olan 475 öğretmen adayına uygulanan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, Eğitim Fakültelerinin bölüm ve anabilim dallarına göre Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları dikkate alınarak araştırmacı tarafından gruplandırılmıştır (Yükseköğretim Kurulu - YÖK, t.y.). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutum puanları belirlenmiştir. Bu araştırmanın alt problemlerini açıklamak ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ne ve ölçeğin alt boyutlarına, İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'ne ve ölçeğin alt boyutlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'ne ve ölçeğin alt boyutlarına uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu anlamlılık değerine (p) bakıldığında (p=.000) $p < .05$ 'e göre verilerin dağılımının normal olmadığı görülmüştür. Ayrıca İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'ne (p=.030), ölçeğin “ilgi” alt boyutuna (p=.021), “güven” alt boyutuna (p=.001), “kullanışlılık” alt boyutuna (p=.000)

ve “öğretmen” alt boyutuna ($p=.006$) uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu anlamlılık değerlerine (p) bakıldığında $p<.05$ 'e göre verilerin dağılımının normal olmadığını söylemek mümkündür (Tablo 3.7).

Daha sonra ölçme araçlarının bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinin son sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları için uygunluğu - yapı geçerliği DFA ile test edilmiştir. Daha sonra non-parametrik testlerden Mann - Whitney U Testi, Kruskal - Wallis H Testi, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi uygulanarak veriler analiz edilmiştir (Kilmen, 2015). Bu çalışmada, Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk (2007)'un belirttiği gibi korelasyon katsayısı 0,30'dan küçük ise ilişki düşük, 0,30 ile 0,70 arasında ise ilişki orta düzeyde, 0,70'den büyük ise yüksek düzeyde olarak yorumlanmıştır.

Tablo 3.7. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin ve alt boyutlarının, İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi analiz sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov testi p değeri
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	.000
Motivasyon	.000
Sebat	.000
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	.000
Merak yoksunluğu	.000
İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği	.030
İlgi	.021
Güven	.001
Kullanışlılık	.000
Öğretmen	.006

* $p<.05$

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili bulgular açıklandıktan sonra, araştırmanın bulguları, ilgili literatürle karşılaştırılmıştır. Daha sonra, araştırmanın bulguları ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problemi ile ilgili bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği arasındaki ilişkiyi belirleme ile ilgili Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı değerleri

		İlgi	Güven	Kullanışlılık	Öğretmen	İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği
Motivasyon	r	.36*	.34*	.28*	.35*	.38*
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Sebat	r	.36*	.35*	.24*	.37*	.37*
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	r	.17*	.20*	.35*	.11*	.21*
	p	.000	.000	.000	.013	.000
Merak Yoksunluğu	r	.24*	.28*	.41*	.18*	.28*
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	r	.31*	.33*	.43*	.24*	.35*
	p	.000	.000	.000	.000	.000

*p<.05

Tablo 4.1'e göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile "İlgi" alt boyutuna ait İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.31$; $p=.000<.05$), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile "Güven" alt boyutuna ait İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.33$; $p=.000<.05$), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile "Kullanışlılık" alt boyutuna ait İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.43$; $p=.000<.05$), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile "Öğretmen" alt boyutuna ait İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.24$; $p=.000<.05$). Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile "Motivasyon" alt boyutuna ait yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.38$; $p=.000<.05$), öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile "Sebat" alt boyutuna ait yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.37$; $p=.000<.05$), öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile "Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk" alt boyutuna ait yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.21$; $p=.000<.05$), öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile "Merak yoksunluğu" alt boyutuna ait yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.28$; $p=.000<.05$). Ayrıca Tablo 4.1'e göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.35$; $p=.000<.05$).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde, Özen, Öztürk ve Öztürk (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme

eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ve özyeterlilik arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, Demirel ve Akkoyunlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterliliği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Derya (2015), çalışmasında Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlilik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ve Karaduman ve Tarhan (2017), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin özyeterlilik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, Çakır ve Özçiftçi (2015) ise çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları özyeterliliği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Ayış ve Deveci (2017) tarafından yapılan çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, Yenice ve Tunç (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir. Erdoğan, Bayat ve Şentürk (2017) ise çalışmalarında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ve bilgisayar ve iletişim teknolojileri becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, Pilli, Sönmezler ve Gökten (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilirken, Çam ve Üstün (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Kaygı, Yılmaz ve Semerci (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefelerinden Esasicilik ve Daimicilik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, Yeniden

Yapılandırmacılık ile pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ve İlerlemecilik ile negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili literatür incelendiğinde, Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile İngilizce kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilirken, Pan ve Akay (2015) tarafından yapılan çalışmada, Eğitim Fakültesi'nde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumları ve sınıf kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir. Coşkun (2016) ise çalışmasında, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulurken, Genç ve Kaya (2011) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil derslerindeki akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Saracaloğlu ve Varol (2007) tarafından yapılan çalışmada, Beden Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik benlik tasarımı ile yabancı dile yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilirken, Dehbozorgi (2012) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları ile risk almaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Hashemian ve Heidari (2013) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyon ve tutumları ile yabancı dilde yazma başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilirken, Ushida (2005) tarafından yapılan çalışmada, ikinci yabancı dil öğreniminde öğrencilerin tutumları ile motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışmada ise, Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunması, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri arttıkça İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin de olumlu olarak arttığını, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri azaldıkça, İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin de azaldığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmasının nedeni olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin pozitif olarak artması ile öğretmen adaylarının kendilerini bireysel ve mesleki anlamda geliştirmek istemeleri, küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki yeniliklerin bir sonucu olarak günümüzde rekabetçi olan iş ortamında (Aksoy, 2013) İngilizce öğrenmenin kendilerine fayda sağlaması, akademik başarı, kariyer gelişimi için İngilizcenin gerekli olmasının onların İngilizce dersine yönelik tutumlarını pozitif olarak artırdığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme için ilgi ve motivasyonlarının olması, kendilerini geliştirmek için istekli olmaları, yeni bilgi ve beceriler edinmek için sebat göstermeleri, kariyerlerinde daha başarılı olabilmeleri ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri için öğrenmeyi öğrenmelerinin ve kendi öğrenmelerini düzenlemelerinin (Pilli, Sönmezler ve Gökten, 2017), kendilerine kişisel ve mesleki anlamda katkı sağlayacak olan İngilizceyi öğrenmelerini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Ayrıca küreselleşen dünyada, dil bilmenin bireylerin farklı ülkeleri görmesini, farklı kültürleri tanımasını ve hayata bakışını olumlu olarak değiştirmesini sağlaması gibi nedenlerin öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı ifade edilebilir.

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?” alt problemi ile ilgili bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Motivasyon	475	7	36	32,34	3,89
Sebat	475	6	36	29,44	5,33
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	475	6	36	27,43	7,84
Merak Yoksunluğu	475	9	69	39,86	11,91
Ölçek Toplam	475	57	162	129,07	22,72

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarıyla ilgili betimsel istatistikler incelendiğinde, “Motivasyon” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=32,34$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin ($Ss=3,89$) olduğu, “Sebat” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=29,44$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin ($Ss=5,33$) olduğu, “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=27,43$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin ($Ss=7,84$) olduğu, “Merak yoksunluğu” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=39,86$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin ($Ss=11,91$) olduğu görülmektedir. Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam ortalama puanın ($\bar{X}=129,07$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin ($Ss=22,72$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 162, en düşük puan 57’dir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) tarafından, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Benzer bir sonuç olarak, Ayish ve Deveci (2017) de üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortalamanın üzerinde bulurken, Deveci (2015) ise, İngilizce öğrenen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini milliyet ve cinsiyet açısından incelediği çalışmasında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta seviyede bulmuştur.

Ayrıca, Demirel ve Akkoyunlu (2017) tarafından öğretmen adaylarının bilgi okur - yazarlık öz yeterliklerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada ve Ünal ve Akay (2017) tarafından öğretmen adaylarının penceresinden yaşam boyu öğrenme ve öğretmenlik mesleğinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak, Pilli, Sönmezler ve Gökten (2017), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmada ve Yılmaz (2018), pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek olarak bulmuştur.

Yukarıda belirtilen bu çalışmaları destekler şekilde, Derya (2015) tarafından öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada ve Erdoğan (2014) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak, Coşkun Diker ve Demirel (2012) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ile benzer olarak, Ergün ve Kurnaz (2017) tarafından uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmada ise, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat” alt boyutlarından aldıkları puanlara ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplamından aldıkları puanlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat” alt boyutlarındaki ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplamındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye karşı istekli oldukları, kendilerini geliştirmek için

gerekli motivasyona sahip oldukları, gelişmeye açık ve istekli oldukları söylenebilir. Ünal ve Akay'a (2017) göre, öğretmen adaylarının mesleklerini daha iyi yapabilmeleri için öğrenmeyi öğrenmeye önem vermeleri ve yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmeleri gerekmektedir. Diğer taraftan bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutlarından aldıkları puanlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının yeni bilgi ve becerileri edinmek için meraklı olmadıkları, kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda eğilimlerinin ve isteklerinin olmadığı söylenebilir.

Bu açıdan, bireyin öğrenmesini destekleyen önemli bir yaklaşım olan yaşam boyu öğrenmenin, öğrencilerin eğitiminde en önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitiminde yer alması önem arz etmektedir (Alkan, 2007). Bu konuda Pilli, Sönmezler ve Göktaş (2017), öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerinde yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmelerinin, öğretmen adaylarının güncel bilgi, pedagojik fikirler ve eğitim teknolojileri gibi konularda kendilerini sürekli yenilemelerine katkıda bulunarak onların profesyonel hayata hazır olmalarını sağlayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, Eğitim Fakültelerinde yaşam boyu öğrenmeye önem verilmesi, derslerin uygulama ağırlıklı işlenmesi, ders içinde rol oynama, drama gibi yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin problem çözmelerini ve eleştirel düşünmelerini sağlayan sınıf ortamlarının oluşturulması, üniversite bünyesinde seminer, sempozyum, konferans, kongre gibi etkinliklerin yapılması ve kütüphane, spor tesisleri gibi öğrencilerin boş zamanlarını yararlı bir şekilde geçirebilecekleri ortamların olmasının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini pozitif etkilediği, onların kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek konusunda istekli olmalarını sağladığı ifade edilebilir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen adaylarının;

- a) cinsiyetlerine göre,
 b) öğrenim gördükleri bölümlere göre,
 c) mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemi ile ilgili bulgulara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

a) Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili bulgular Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Motivasyon	Kadın	340	248,2	84387,5	19482,5	-2,6	,009
	Erkek	135	212,31	28662,5			
Sebat	Kadın	340	245,08	83325,5	20544,5	-1,789	,074
	Erkek	135	220,18	29724,5			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	340	251,54	85524,5	18345,5	-3,425	,001
	Erkek	135	203,89	27525,5			
Merak Yoksunluğu	Kadın	340	259,95	88384	15486	-5,536	,000
	Erkek	135	182,71	24666			
Ölçek Toplam	Kadın	340	257,38	87510,5	16359,5	-4,885	,000
	Erkek	135	189,18	25539,5			

*p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları sıra ortalaması incelendiğinde, “Motivasyon” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasının, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=248,20$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=212,31$) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=19482,500$, $p=.009<.05$); “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasının, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=251,54$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=203,89$) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=18345,500$, $p=.001<.05$); “Merak yoksunluğu” alt boyutundan aldıkları

sıra ortalamasının, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=259,95$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=182,71$) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=15486,000$, $p=.000<.05$); fakat “Sebat” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasının kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=245,08$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=220,18$) arasında anlamlı bir farklılık göstermediği ($U=20544,500$, $p=.074>.05$) görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları sıra ortalaması toplamı incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması toplamı ($\bar{X}=257,38$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması toplamı ($\bar{X}=189,18$) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=16359,500$, $p=.000<.05$) görülmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Çetin ve Çetin (2017), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Benzer şekilde, Demirel ve Akkoyunlu (2017) tarafından öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgusunu destekler şekilde, Kılıç (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ayrıca, Meerah ve arkadaşları (2011) tarafından Malezya’da öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek öğretim kurumları açısından incelendiği çalışmada, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, Çakır ve Özçiftçi (2015), öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini erkek öğretmenlerden daha yüksek olarak bulmuştur. Bu araştırmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgusundan farklı olarak, Pilli, Sönmezler ve Göktan (2017) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada,

öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatürde yapılan çalışmalar ile araştırmacı tarafından yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgu karşılaştırıldığında; Çakır ve Özçiftçi (2015) tarafından öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada, Çetin ve Çetin (2017) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada, Demirel ve Akkoyunlu (2017) tarafından öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Kılıç (2014) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarının incelendiği çalışmada olduğu gibi araştırmacı tarafından yapılan bu araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarından aldıkları puanlar ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme için motivasyonlarının olduğu, fakat yaşam boyu öğrenme konusunda meraklı olmadıkları ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda istekli olmadıkları ifade edilebilir. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ile ilgili bulgusu incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıkmasının sebebi olarak, kadınların çalışma hayatına katılarak ekonomik özgürlüğünü elde etmek istemesi (Aydoslu, 2005) ve kendisini daha çok geliştirme isteğinde olması şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda, Kılıç (2015), kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı daha istekli ve daha ilgili olduğunu belirtmektedir. Coşkun ve Demirel (2012) ise, günümüzde yükseköğretimde elde edilen başarının, kadınlara iş ve toplum hayatında olumlu faydalar sağladığını ve

bu durumun kadın öğrencilerin devamlı öğrenme ve kendilerini sürekli geliştirmek için güdülenmelerini olumlu şekilde etkilediğini ifade etmektedir.

b) Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili bulgular Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre incelenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi	P
Motivasyon	Temel Eğitim	108	221,77	14,863	3	.002
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	274,41			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	239,15			
	Diğer Bölümler	114	211,85			
	Toplam	475				
Sebat	Temel Eğitim	108	213,31	19,73	3	.000
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	278,12			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	245			
	Diğer Bölümler	114	209,25			
	Toplam	475				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Temel Eğitim	108	252,99	8,096	3	.044
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	242,44			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	248,73			
	Diğer Bölümler	114	206,93			
	Toplam	475				
Merak Yoksunluğu	Temel Eğitim	108	235,06	7,853	3	.049
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	249,62			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	254,76			
	Diğer Bölümler	114	209,27			
	Toplam	475				
Ölçek Toplam	Temel Eğitim	108	236,06	13,478	3	.004
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	258,02			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	254,35			
	Diğer Bölümler	114	199,5			
	Toplam	475				

*p<.05

Tablo 4.4. incelendiğinde, Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin alt boyutları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının “Motivasyon” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [X^2 (sd=3, n=475)=14,863, p=.002<.05], öğretmen adaylarının Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin “Sebat” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [X^2 (sd=3, n=475)=19,73, p=.000<.05], öğretmen adaylarının Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [X^2 (sd=3, n=475)= 8,096, p=.044<.05], öğretmen adaylarının Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin “Merak yoksunluğu” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [X^2 (sd=3, n=475)=7,853, p=.049<.05]. Ayrıca Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sıra ortalaması toplamı ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [X^2 (sd=3, n=475)= 13,478, p=.004<.05].

Öğretmen adaylarının Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanları ve Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin alt boyutları ile öğrenim gördükleri hangi bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemek için Mann - Whitney U Testi analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılığın belirlenmesine ilişkin Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Bölmeler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	A.F
Motivasyon	Temel Eğitim	108	103,02	11126,5			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	129,91	16368,5	5240,5	.002	2>1
	Temel Eğitim	108	113,61	12270			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	121,73	15460	6384	.356	
	Temel Eğitim	108	114,13	12326,5			
	Diğer Bölmeler	114	109	12426,5	5871,5	.549	
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	136,27	17169,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	117,81	14961,5	6833,5	.041	2>3
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	135,24	17040	5325	.000	2>4
	Diğer Bölmeler	114	104,21	11880			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	127,61	16206,5	6399,5	.117	
	Diğer Bölmeler	114	113,64	12954,5			
	Temel Eğitim	108	100,12	10812,5			
	Sebat	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	132,4	16682,5	4926,5	.000
Temel Eğitim		108	109,38	11813			
Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.		127	125,33	15917	5927	.072	
Temel Eğitim		108	112,81	12184			
Diğer Bölmeler		114	110,25	12569	6014	.766	
Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.		126	135,73	17102			
Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.		127	118,34	15029	6901	.057	
Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.		126	136,99	17261	5104	.000	2>4
Diğer Bölmeler		114	102,27	11659			
Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.		127	129,33	16425	6181	.049	3>4
Diğer Bölmeler	114	111,72	12736				

Tablo 4.5. (Devamı) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılığın belirlenmesine ilişkin Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	A.F
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Temel Eğitim	108	119,78	12936,5	6557,5	.631	
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	115,54	14558,5			
	Temel Eğitim	108	119,53	12909	6693	.750	
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	116,7	14821			
	Temel Eğitim	108	122,68	13249,5	4948,5	.011	1>4
	Diğer Bölümler	114	100,91	11503,5			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	125,46	15808,5	7807,5	.738	
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	128,52	16322,5			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	128,43	16182,5	6182,5	.062	
	Diğer Bölümler	114	111,73	12737,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	131,51	16701,5	5904,5	.130	
	Diğer Bölümler	114	109,29	12459,5			
Merak Yoksunluğu	Temel Eğitim	108	113,45	12252,5	6366,5	.396	
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	120,97	15242,5			
	Temel Eğitim	108	112,35	12134	6248	.240	
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	122,8	15596			
	Temel Eğitim	108	118,26	12772	5426	.127	
	Diğer Bölümler	114	105,1	11981			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	126,11	15889,5	7888,5	.846	
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	127,89	16241,5			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	129,54	16322,5	6042,5	.034	2>4
	Diğer Bölümler	114	110,5	12597,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	132,07	16772,5	5833,5	.009	3>4
	Diğer Bölümler	114	108,67	12388,5			

Tablo 4.5. (Devamı) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılığın belirlenmesine ilişkin Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Bölmeler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	A.F
	Temel Eğitim	108	111,56	12049			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	122,59	15446	6163	.214	
	Temel Eğitim	108	112,75	12177,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	122,46	15552,5	6291,5	.275	
	Temel Eğitim	108	120,74	13040			
	Diğer Bölmeler	114	102,75	11713	5158	.037	1>4
Ölçek Toplam	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	128,42	16180,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	125,59	15950,5	7822,5	.759	
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	134,01	16885,5	5479,5	.002	2>4
	Diğer Bölmeler	114	105,57	12034,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	134,3	17056	5550	.002	3>4
	Diğer Bölmeler	114	106,18	12105			

*p<.05

Bölmeler: 1-Temel Eğitim Bölümü 2-Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölmeleri 3-Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölmeleri 4-Diğer Bölmeler [Özel Eğitim, Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi) ve Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği)]

Tablo 4.5'e göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölmeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde, "Motivasyon" alt boyutunda, Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=103,02$) ile Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölmeleri ($\bar{X}=129,91$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölmelerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5240,5$, $p=.002<.05$), Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölmeleri ($\bar{X}=136,27$) ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölmeleri ($\bar{X}=117,81$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölmelerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=6833,5$, $p=.041<.05$), Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölmeleri ($\bar{X}=135,24$) ile Diğer Bölmeler ($\bar{X}=104,21$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölmelerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5325$, $p=.000<.05$), "Sebat" alt boyutunda,

Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=100,12$) ile Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=132,40$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=4926,5$, $p=.000<.05$), Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=136,99$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=102,27$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5104$, $p=.000<.05$), Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=129,33$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=111,72$) arasında Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=6181$, $p=.049<.05$), “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunda, Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=122,68$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=100,91$) arasında Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=4948,5$, $p=.011<.05$), “Merak yoksunluğu” alt boyutunda, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=129,54$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=110,50$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=6042,5$, $p=.034<.05$), Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=132,07$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=108,67$) arasında Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5833,5$, $p=.009<.05$) görülmektedir (bakınız Tablo 4.5).

Ayrıca Tablo 4.5’te belirtilen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları sıra ortalaması toplamı ile öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farklılıklar incelendiğinde, Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=120,74$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=102,75$) arasında Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5158$, $p=.037<.05$), Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü ($\bar{X}=134,01$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=105,57$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir

farklılık bulunduğu ($U=5479,5$, $p=.002<.05$), Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=134,30$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=106,18$) arasında Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5550$, $p=.002<.05$) görülmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplamı olarak öğrenim görülen bölümler arasında en yüksek sıra ortalaması toplamını Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığı, en düşük sıra ortalaması toplamını ise Diğer Bölümlerde [Özel Eğitim, Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi) ve Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği)] öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığı söylemek mümkündür.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Özen, Öztürk ve Öztürk (2016) tarafından, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Tunca ve arkadaşları (2015) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada, Sosyal Bilimler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada ise bölüm değişkeni açısından Fen, Edebiyat, Turizm ve Sağlık Bilimleri bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmaların bölüm değişkeni açısından sonuçlarından farklı olarak, Evin Gencel (2013), yaşam boyu öğrenme ile ilgili yaptığı çalışmada Alman Dili Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Türkçe ve BÖTE öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatürde yapılan çalışmalar ile araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın bölüm değişkeni ile ilgili bulgusu karşılaştırıldığında; Evin Gencil (2013) tarafından yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmada, Özen, Öztürk ve Öztürk (2016) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada ve Tunca ve arkadaşları (2015) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada olduğu gibi araştırmacı tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bölüm değişkeni açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme ile ilgili Özen, Öztürk ve Öztürk (2016) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın ve Tunca ve arkadaşları (2015) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmanın bölüm değişkeni ile ilgili bulguları ile benzer olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya ilave olarak bu çalışmada, Türkçe Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplamı olarak öğrenim görülen bölümler arasında en yüksek sıra ortalaması toplamını Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının almasının nedeni olarak, bu bölümlerin diğer bölümlere nispeten daha çok dil, kültür ve toplumla ilgili olmasının ve Avrupa Birliği'nin (2006) yaşam boyu öğrenme kapsamında belirlemiş olduğu anahtar yeterliklerden anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, sosyal ve beşeri yeterlikler, kültürel bilinç ve ifade yeterlikleri ile ilgili olmasının bu bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini pozitif olarak etkilediği söylenebilir (European Union, 2006). Bu konuda, Selvi (2011), toplumların demokratik, sosyal, teknolojik ve ekonomik olarak gelişimleri için yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğunu, bireylerin aktif vatandaşlık,

sosyal girişimcilik, istihdam için yaşam boyu öğrenme becerilerine ihtiyacının olduğunu ve eğitim-öğretim sürecinde yaşam boyu öğrenmenin bireylere öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, Selvi (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda gelişime ihtiyaçlarının olması nedeniyle İngilizce öğretmenleri için yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin en önemli yeterlik alanı olduğu belirtilmiştir.

c) Araştırmanın “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılığın belirlenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları

	Lisetürü	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi	p
Motivasyon	Anadolu Lisesi	227	228,78	2,120	3	.548
	Meslek Lisesi	82	250,27			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	242,25			
	Diğer Lise Türleri	124	245,32			
	Toplam	475				
Sebat	Anadolu Lisesi	227	239,48	0,311	3	.958
	Meslek Lisesi	82	240,24			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	227,23			
	Diğer Lise Türleri	124	237,46			
	Toplam	475				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Anadolu Lisesi	227	235,62	2,024	3	.567
	Meslek Lisesi	82	233,79			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	266,58			
	Diğer Lise Türleri	124	235,46			
	Toplam	475				
Merak Yoksunluğu	Anadolu Lisesi	227	234,82	1,520	3	.678
	Meslek Lisesi	82	231,27			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	260,77			
	Diğer Lise Türleri	124	240,55			
	Toplam	475				
Ölçek Toplam	Anadolu Lisesi	227	234,27	0,841	3	.840
	Meslek Lisesi	82	235,38			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	254,13			
	Diğer Lise Türleri	124	241,09			
	Toplam	475				

*p<.05

Tablo 4.6. incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin alt boyutları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının “Motivasyon” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [X^2 (sd=3, n=475)=2,120, p=.548>.05], öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin “Sebat” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [X^2 (sd=3, n=475)=0,311, p=.958>.05], öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [X^2 (sd=3, n=475)= 2,024, p=.567>.05], öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nin “Merak yoksunluğu” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [X^2 (sd=3, n=475)=1,520 p=.678>.05]. Ayrıca Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [X^2 (sd=3, n=475)= 0,841, p=.840>.05].

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Ürün Karahan (2017) tarafından Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde mezun oldukları lise türü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak, Derya (2015) tarafından Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde mezun oldukları lise türü açısından Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak literatürde yapılan çalışmalar ile araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın mezun oldukları lise türü ile ilgili bulgusu karşılaştırıldığında, araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmada Ürün Karahan (2017) tarafından yapılan çalışma ile benzer olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin mezun oldukları lise türü değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “merak yoksunluğu” alt boyutları sıra ortalaması ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanları ile mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına, günümüzde çoğu lisede eğitimdeki yeni gelişmelerin takip edilmesi, öğrenen merkezli yaklaşımın uygulanması, sınıflarda akıllı tahta, tablet, bilgisayar gibi eğitim teknolojilerinin derslerde sınıf içi etkinliklerde kullanılması ve geleneksel değerlendirme yerine yeni değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması ve bu nedenlerden dolayı liseler arasındaki farkların azalmasının etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu’nda, liselerde öğrencilerin yetenek ve mizaçlarına göre seçmeli ders yapısının oluşturulacağı, isteyen öğrencilere iş ve bilim dünyasına ilişkin, ulusal ve uluslararası sertifika beceri eğitim paketlerinin sunulacağı, öğrencilere alanlar arası yatay geçiş imkanının sağlanacağı ifade edilmektedir (MEB, t.y.). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme açısından liselerde öğrencilerin kendilerini geliştirmek için daha çok fırsatlarının olacağı ve bu fırsatların öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda merak, motivasyon, öğrenme istek ve çabalarını olumlu olarak etkileyeceği ifade edilebilir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?” alt problemi ile ilgili bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğine ait betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	\bar{X} / Madde Sayısı	Ss
İlgi	475	22	105	73,81	3,51	18,27
Güven	475	19	90	53,94	3,37	12,60
Kullanışlılık	475	17	50	35,91	3,59	6,37
Öğretmen	475	7	35	23,55	3,36	6,54
Ölçek Toplam	475	72	270	187,22	3,46	39,87

Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler incelendiğinde (Tablo 4.7), “İlgi” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=73,81$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin (Ss=18,27) olduğu, “Güven” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=53,94$) orta seviyede olduğu, standart sapma değerinin (Ss=12,60) olduğu, “Kullanışlılık” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=35,91$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin (Ss=6,37) olduğu, “Öğretmen” alt boyutunda öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=23,55$) orta seviyede olduğu, standart sapma değerinin (Ss=6,54) olduğu görülmektedir. Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin toplamından aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=187,22$) orta seviyenin üzerinde olduğu, standart sapma değerinin (Ss=39,87) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 270, en düşük puan 72’dir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, bu araştırmanın sonucu ile benzer şekilde, Yavuz (2016) tarafından Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Coşkun (2016) tarafından hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde, Gökyer ve Bakcak (2014), üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesini amaçladıkları

çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının “kısmen katılıyorum” düzeyinde (orta düzeyde) olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmada, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ölçeği puanlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “İlgi” ile “Kullanışlılık” alt boyutlarından aldıkları puanların ve İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin toplamından aldıkları puanların orta seviyenin üzerinde olduğu ve “Güven” ile “Öğretmen” alt boyutlarından aldıkları puanların ise orta seviyede olduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile, öğretmen adaylarının İngilizce dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının İngilizce dersine karşı ilgilerinin olduğu, İngilizce dersini öğrenmek ve bu derste başarılı olmak konusunda kendilerine güvendikleri, İngilizceyi ileriki yaşamları için gerekli olarak gördükleri ve ileriki yaşamlarında İngilizceyi kullanmak istedikleri söylenebilir. Özer ve Korkmaz (2016) tarafından yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurların incelendiğı çalışmada, İngilizce öğrenimini olumlu şekilde etkileyen unsurların öğretmen davranışları, öğrenci davranışları, dersin işlenişine ilişkin unsurlar ve çevresel unsurlar olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının aynı Eğitim Fakültesi’nde eğitim görmeleri, Eğitim Fakültesi’nde yabancı dil öğrenimine önem verilmesi, öğrenen merkezli yaklaşımın olması, derslerde çeşitli etkinliklerin olması ve sınıf içi katılıma önem verilmesi gibi nedenlerin öğretmen adaylarının İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu ifade edilebilir. Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek olmasının İngilizceyi sevdiklerini gösterdiğini ve küreselleşmenin bir sonucu olarak ortak bir dile ihtiyaç duyulmasından dolayı öğrencilerin İngilizcenin önemini kavradıklarını belirtmektedir.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları, öğretmen adaylarının;

- cinsiyetlerine göre,
- öğrenim gördükleri bölümlere göre,
- mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili bulgulara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

a) Araştırmanın “Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
İlgi	Kadın	340	242,7	82518	21352	-1,185	.230
	Erkek	135	226,16	30532			
Güven	Kadın	340	242,2	82347	21523	-1,058	.290
	Erkek	135	227,43	30703			
Kullanışlılık	Kadın	340	251,96	85666	18204	-3,522	.000
	Erkek	135	202,84	27384			
Öğretmen	Kadın	340	238,7	81158	22712	-0,177	.860
	Erkek	135	236,24	31892			
Ölçek	Kadın	340	243,85	82910,5	20959,5	-1,475	.140
Toplam	Erkek	135	223,26	30139,5			

*p<.05

Tablo 4.8’e göre, öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları sıra ortalaması incelendiğinde, öğretmen adaylarının “İlgi” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasının, kadın öğretmen

adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=242,7$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=226,16$) arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı ($U=21352, p=.23>.05$); “Güven” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasının, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=242,2$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=227,43$) arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı ($U=21523, p=.29>.05$); “Öğretmen” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasının, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=238,7$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=236,24$) arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı ($U=22712, p=.86>.05$); fakat “Kullanışlılık” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasının, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=251,96$) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=202,84$) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığı ($U=18204, p=.000<.05$) görülmektedir (Tablo 4.8). Ayrıca tablo 4.8’e göre, öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinden aldıkları sıra ortalaması toplamına göre, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması toplamının ($\bar{X}=243,85$) iken, erkek öğretmen adaylarının sıra ortalamasının ($\bar{X}=223,26$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması toplamı ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması toplamı arasında anlamlı bir farklılığın ($U=20959,5, p=.14>.05$) olmadığı görülmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Aydoslu (2005) tarafından öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, Gömleksiz (2010) tarafından öğretmen adaylarının İngilizceye karşı tutumlarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve okudukları bölümler bakımından incelendiği çalışmada, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre İngilizceye karşı daha pozitif tutumlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgusu ile benzer olarak, Yavuz (2016) tarafından Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen

adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgusundan farklı olarak Genç ve Kaya (2011) tarafından Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum içerisinde oldukları ifade edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, Eshghinejad (2016) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının incelendiği çalışmada cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye karşı daha pozitif tutumlarının olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Hashwani (2008) tarafından öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları, motivasyon ve endişelerinin araştırıldığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Martinovic ve Poljakovic (2010) da üniversite öğrencilerinin özel amaçlar için İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizceye karşı daha pozitif tutumlarının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yıldırım (2016) tarafından Aksaray Üniversitesi örneği olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, Saracaloğlu (1995) tarafından üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada ve Gökçe (2008) tarafından meslek lisesinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumlarını ve güdülenme yoğunluğunu belirlemeye yönelik yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dile karşı daha olumlu tutum içerisinde oldukları ifade edilmiştir. Buna karşılık, bu araştırmanın cinsiyet ile ilgili bulgusundan farklı olarak, Gökyer ve Bakcak (2014) tarafından üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada, İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeğinin “ilgi”, “güven”, “öğretmen” alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamasında ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeğinden elde edilen sıra ortalaması toplamında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmanın “kullanışlılık” alt boyutu ile ilgili bulgusu incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının İngilizceyi kullanmanın ileriki yaşamlarında kariyerleri ve statüleri açısından faydalı olacağını ve ekonomik hayatlarını kazanmalarında İngilizcenin önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu konuda Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), kadın öğrencilerin erkek öğrenciler ile kıyaslandığında yabancı dile karşı daha yatkın ve daha istekli olduklarını, Türkiye’de İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere nicel olarak bakıldığında ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Karahan (2007), kadın öğrencilerin İngilizceyi kullanmaya karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum içerisinde olduklarını ve İngilizceyi konuşmada daha iyi olduklarını belirtmektedir. Bu çerçevede, kadın öğretmen adaylarının İngilizceyi kullanma konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutum içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

b) Araştırmanın “Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Serbestlik Derecesi	p
İlgi	Temel Eğitim	108	199,08	30,794	3	.000
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	292,24			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	235,04			
	Diğer Bölümler	114	218,21			
	Toplam	475				
Güven	Temel Eğitim	108	214,66	15,011	3	.002
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	274,75			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	240,69			
	Diğer Bölümler	114	216,5			
	Toplam	475				
Kullanışlılık	Temel Eğitim	108	215,31	7,448	3	.059
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	260,26			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	245,46			
	Diğer Bölümler	114	226,58			
	Toplam	475				
Öğretmen	Temel Eğitim	108	206,25	28,589	3	.000
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	292,4			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	228,69			
	Diğer Bölümler	114	218,32			
	Toplam	475				
Ölçek Toplam	Temel Eğitim	108	203,78	23,397	3	.000
	Türkçe, Sos.B. ve Yab.Diller Eğitimi	126	285,02			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve öğrt. Tekn. Eğitimi	127	236,26			
	Diğer Bölümler	114	220,38			
	Toplam	475				

*p<.05

Tablo 4.9. incelendiğinde, İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin alt boyutları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin "İlgi" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [$X^2(sd=3,n=475)=30,794, p=.000<.05$], öğretmen adaylarının "Güven" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [$X^2(sd=3, n=475)= 15,011, p=.002<.05$], öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin "Öğretmen" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile

öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [X^2 (sd=3, n=475)= 28,589, p=.000<.05], fakat öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin "Kullanışlılık" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [X^2 (sd=3, n=475)= 7,448, p=.059>.05]. Ayrıca Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalaması toplam tutum puanları ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [X^2 (sd=3, n=475)= 23,397, p=.000<.05].

Öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği toplam puanları ve İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin alt boyutları ile öğrenim gördükleri hangi bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemek için Mann - Whitney U Testi analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	A.F.	
İlgi	Temel Eğitim	108	93,65	10114,5	4228,5	.000	2>1	
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	137,94	17380,5				
	Temel Eğitim	108	107,99	11663	5777	.037	3>1	
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	126,51	16067				
	Temel Eğitim	108	106,44	11495,5	5609,5	.253		
	Diğer Bölümler	114	116,29	13257,5				
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	142,65	17974,5	6028,5	.001	2>3	
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	111,47	14156,5				
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	138,64	17469	4896	.000	2>4	
	Diğer Bölümler	114	100,45	11451				
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	125,06	15883	6723	.339		
	Diğer Bölümler	114	116,47	13278				
	Güven	Temel Eğitim	108	101,91	11006,5	5120,5	.001	2>1
		Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	130,86	16488,5			
Temel Eğitim		108	110,9	11977,5	6091,5	.140		
Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.		127	124,04	15752,5				
Temel Eğitim		108	110,84	11971	6085	.882		
Diğer Bölümler		114	112,12	12782				
Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.		126	136,43	17190	6813	.041	2>3	
Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.		127	117,65	14941				
Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.		126	134,46	16941,5	5423,5	.001	2>4	
Diğer Bölümler		114	105,07	11978,5				
Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.		127	127,01	16130,5	6475,5	.157		
Diğer Bölümler		114	114,3	13030,5				

Tablo 4.10. (Devamı) Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Bölmeler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	A.F.
Öğretmen	Temel Eğitim	108	95,57	10322			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	136,29	17173	4436	.000	2>1
	Temel Eğitim	108	111,54	12046			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	123,5	15684	6160	.178	
	Temel Eğitim	108	108,13	11678,5			
	Diğer Bölmeler	114	114,69	13074,5	5792,5	.447	
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	144,62	18221,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	109,52	13909,5	5781,5	.000	2>3
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	138,5	17450,5			
	Diğer Bölmeler	114	100,61	11469,5	4914,5	.000	2>4
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	123,67	15706			
	Diğer Bölmeler	114	118,03	13455	6900	.530	
Ölçek Toplam	Temel Eğitim	108	96,82	10456,5			
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	135,23	17038,5	4570,5	.000	2>1
	Temel Eğitim	108	108,9	11761,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	125,74	15968,5	5875,5	.059	
	Temel Eğitim	108	107,06	11562,5			
	Diğer Bölmeler	114	115,71	13190,5	5676,5	.316	
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	140,36	17685,5			
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	113,74	14445,5	6317,5	.004	2>3
	Türkçe , Sos.B. ve Yab. Diller E.	126	136,43	17190,5			
	Diğer Bölmeler	114	102,89	11729,5	5174,5	.000	2>4
	Mat. , Fen B. ve Bilg. ve Öğr. Tekn. E.	127	124,78	15847,5			
	Diğer Bölmeler	114	116,79	13313,5	6758,5	.374	

*p<.05

Bölmeler: 1-Temel Eğitim Bölümü 2-Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri 3-Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri 4-Diğer Bölmeler [Özel Eğitim, Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi) ve Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği)]

Tablo 4.10'a göre, öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri bölmeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde (bakınız Tablo 4.10), "İlgi" alt boyutunda, Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=93,65$) ile Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=137,94$) arasında Türkçe Eğitimi,

Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=4228,5$, $p=.000<.05$); Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=107,99$) ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=126,51$) arasında Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5777$, $p=.037<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=142,65$) ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=111,47$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=6028,5$, $p=.001<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=138,64$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=100,45$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=4896$, $p=.000<.05$); “Güven” alt boyutunda, Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=101,91$) ile Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=130,86$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5120,5$, $p=.001<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=136,43$) ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=117,65$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=6813$, $p=.041<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=134,47$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=105,07$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5423,5$, $p=.001<.05$); “Öğretmen” alt boyutunda, Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=95,57$) ile Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=136,29$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=4436$, $p=.000<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=144,62$) ile

Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=109,52$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5781,5$, $p=.000<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=138,50$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=100,61$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=4914,5$ $p=.000<.05$) görülmektedir (bakınız Tablo 4.10).

Ayrıca Tablo 4.10'da belirtilen öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farklılıklar incelendiğinde, Temel Eğitim Bölümü ($\bar{X}=96,82$) ile Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=135,23$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=4570,5$, $p=.000<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=140,36$) ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=113,74$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=6317,5$, $p=.004<.05$); Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri ($\bar{X}=136,43$) ile Diğer Bölümler ($\bar{X}=102,89$) arasında Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=5174,5$, $p=.000<.05$) görülmektedir. Ayrıca İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeğinin toplamı olarak öğrenim görülen bölümler arasında en yüksek sıra ortalamasını Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığını, en düşük sıra ortalamasını ise Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığını söylemek mümkündür.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Yavuz (2016) tarafından Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile

İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarında bölüm değişkeni açısından, Resim, Müzik ve Sınıf Öğretmenliği ile Psikolojik Danışmanlık ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Çakıcı (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin zorunlu ortak ders olarak İngilizceye yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmada ise bölüm değişkeni açısından en yüksek tutum puanlarına Türk Dili Bölümündeki öğrencilerin sahip oldukları belirtilirken, en düşük tutum puanına Meslek Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin sahip oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca Saracaloğlu (1995) tarafından üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, Alman Dili ve Edebiyatı ile İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümündeki öğrencilerin yabancı dile yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir.

İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili literatür ile araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından bulgusu incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili Çakıcı (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin zorunlu ortak ders olarak İngilizceye yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmada, Saracaloğlu (1995) tarafından üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada ve Yavuz (2016) tarafından Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmanın öğrenim gördükleri bölüm değişkeni ile ilgili bulgusu incelendiğinde, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının, Temel Eğitim, Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarına göre daha olumlu olması, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinin diğer bölümlere göre daha çok dil, kültür ve tarih konuları ile ilgili olmasının ve Avrupa Birliği'nin (2006) belirlemiş olduğu bireylerin sahip olması

gereken anahtar yeterliklerden anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, sosyal ve beşeri yeterlikler, kültürel bilinç ve ifade yeterlikleri ile ilgili olmasının (European Union, 2006) bu bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizcenin önemini farkında olmalarını ve bu durumun İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

c) Araştırmanın “Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği puanlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre Kruskal - Wallis H testi analiz sonuçları

	Lisetürü	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi	p
İlgi	Anadolu Lisesi	227	251,41	6,73525	3	.081
	Meslek Lisesi	82	225,88			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	255,06			
	Diğer Lise türleri	124	215,69			
	Toplam	475				
Güven	Anadolu Lisesi	227	249,26	9,77531	3	.021
	Meslek Lisesi	82	215,02			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	278,02			
	Diğer Lise Türleri	124	219,02			
	Toplam	475				
Kullanışlılık	Anadolu Lisesi	227	241,91	4,79472	3	.187
	Meslek Lisesi	82	224,71			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	274,98			
	Diğer Lise Türleri	124	227,10			
	Toplam	475				
Öğretmen	Anadolu Lisesi	227	251,93	6,80586	3	.078
	Meslek Lisesi	82	227,65			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	251,67			
	Diğer Lise Türleri	124	214,72			
	Toplam	475				
Ölçek Toplam	Anadolu Lisesi	227	250,11	7,12454	3	.068
	Meslek Lisesi	82	220,97			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	264,13			
	Diğer Lise Türleri	124	218,23			
	Toplam	475				

*p<.05

Tablo 4.11’e göre, İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği’nin alt boyutları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği’nin “İlgi” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise

türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [X^2 (sd=3, n=475)=6,73525, p=.081<.05], öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin "Kullanışlılık" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [X^2 (sd=3, n=475)= 4,79472, p=.187>.05], öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin "Öğretmen" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [X^2 (sd=3, n=475)= 6,80586, p=.078>.05], fakat öğretmen adaylarının "Güven" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [X^2 (sd=3, n=475)= 9,77531, p=.021<.05] görülmektedir. Ayrıca tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalaması toplamı ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [X^2 (sd=3, n=475)= 7,12454, p=.068<.05].

Öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği toplam puanları ve İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği'nin "Güven" alt boyutu ile mezun oldukları hangi lise türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemek için Mann - Whitney U Testi analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 4.12'de gösterilmektedir.

Tablo 4.12. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin güven alt boyutu puanlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre Mann - Whitney U testi analiz sonuçları

	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	A.F.
Güven	Anadolu Lisesi	227	160,84	36511,5	7980,5	.056	
	Meslek Lisesi	82	138,82	11383,5			
	Anadolu Lisesi	227	132,40	30055	4177	.203	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	149,05	6260			
	Anadolu Lisesi	227	184,02	41772	12254	.045	1>4
	Diğer Lise Türleri	124	161,32	20004			
	Meslek Lisesi	82	57,19	4689,5	1286,5	.021	3>2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	72,87	3060,5			
	Meslek Lisesi	82	102,01	8365	4962	.771	
	Diğer Lise Türleri	124	104,48	12956			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	99,11	4162,5	1948,5	.015	3>4
	Diğer Lise Türleri	124	78,21	9698,5			

*p<.05

Mezun Olunan Lise Türleri: 1-Anadolu Lisesi 2-Meslek Lisesi 3-Anadolu Öğretmen Lisesi 4-Diğer Lise Türleri (Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Çok Programlı Liseler, Fen Lisesi)

Tablo 4.12'ye göre, öğretmen adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum ölçeğinin “Güven” alt boyutundan aldıkları sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türü arasındaki farklılıklar incelendiğinde (bakınız Tablo 4.12); Anadolu Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları ($\bar{X}=184,02$) ile diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları ($\bar{X}=161,32$) arasında Anadolu Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=12254$, $p=.045<.05$); Meslek Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları ($\bar{X}=99,63$) ile Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları ($\bar{X}=61,26$) arasında Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=1286,5$, $p=.021<.05$); Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları ($\bar{X}=99,11$) ile diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları ($\bar{X}=78,21$) arasında Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U=1948,5$, $p=.015<.05$) görülmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Çimen (2011) tarafından Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizce kaygısı, İngilizceye yönelik tutum ve öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının İngilizceye yönelik tutumlarında mezun oldukları lise türü bakımından Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Süper Lise mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çakıcı (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin zorunlu ortak ders olarak İngilizceye yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada ise, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında lise türü değişkenine göre Düz Liseden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Saracaloğlu (1995) tarafından üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, Anadolu Lisesi ve Özel Lise mezunu olan öğrencilerin yabancı dile karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilmiştir.

İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili literatür ile araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın mezun oldukları lise türü değişkeni açısından bulgusu incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili Çakıcı (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin zorunlu ortak ders olarak İngilizceye yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, Çimen (2011) tarafından Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizce kaygısı, İngilizceye yönelik tutum ve öz yeterlik düzeylerinin incelendiği

çalışmada ve Saracaloğlu (1995) tarafından üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada olduğu gibi bu araştırmada da mezun oldukları lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “Güven” alt boyutunda, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi’nden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmasının nedeni olarak, Anadolu Liselerinde ve Anadolu Öğretmen Liselerinde, diğer liselere göre İngilizce dersine daha çok önem verilmesinin ve İngilizcenin daha fazla vurgulanmasının, Anadolu Lisesi’nden ve Anadolu Öğretmen Lisesi’nden mezun olan öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Ayrıca Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizcenin önemini kavramış olmalarının ve İngilizce dersini öğrenmeye karşı diğer liselerdeki öğrencilere göre daha fazla motivasyonlarının ve kendilerine güvenlerinin olmasının onların İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra, bu sonuçlarla ilgili önerilerden bahsedilmiştir. Ayrıca, yeni yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Problemi ile İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın probleminde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

5.2. Birinci Alt Problem ile İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “sebat”, “motivasyon”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutlarındaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin de orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur.

5.3. İkinci Alt Problem ile İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve mezun oldukları lise türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “merak yoksunluğu” alt boyutlarındaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “merak yoksunluğu” alt boyutları puanları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanları ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farklılıklar açısından, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon” alt boyutunda, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine, “sebat” ve “merak yoksunluğu” alt boyutlarında, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunda, Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farklılıklar açısından ise, Temel Eğitim bölümü, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplamı olarak öğrenim gördükleri bölümler arasında en yüksek sıra ortalamasını Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığını, en düşük sıra ortalamasını ise Diğer Bölümlerde [Özel Eğitim, Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi) ve Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği)] öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “merak yoksunluğu” alt boyutları sıra ortalaması ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği sıra ortalaması toplamı ile mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.4. Üçüncü Alt Problem ile İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “ilgi” ile “kullanışlılık” alt boyutlarından aldıkları puanların ve İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanların orta seviyenin üzerinde olduğu ve “güven” ile “öğretmen” alt boyutlarından aldıkları puanların ise orta seviyede olduğu bulunmuştur.

5.5. Dördüncü Alt Problem ile İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları lise türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeğinin “ilgi”, “güven”, “öğretmen” alt boyutları puanlarında ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeği toplam puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik duyuşsal alan tutum ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutundan aldıkları puanlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “ilgi”, “güven”, “öğretmen” alt boyutları puanları ve İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği toplam puanları ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutları puanları ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farklılıklar açısından, İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “ilgi” alt boyutunda, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri ile Matematik, Fen Bilimleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine, “güven” ve “öğretmen” alt boyutlarında ve İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin toplam puanlarında, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin toplamı olarak öğrenim görülen bölümler arasında en yüksek sıra ortalamasını Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören

öğretmen adaylarının aldığı, en düşük sıra ortalamasını ise Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının aldığı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “güven” alt boyutundan aldıkları puanlar ile mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “ilgi”, “kullanışlılık” ve “öğretmen” alt boyutlarından aldıkları puanlar ve İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği toplam puanları ile mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “güven” alt boyutundan aldıkları puanlar ile mezun oldukları lise türü arasındaki farklılıklar açısından, İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeğinin “güven” alt boyutunda, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.6. Öneriler

Bu bölümde, araştırma ile ilgili öneriler yer almaktadır. Bu bağlamda, öncelikle araştırmanın sonuçlarına dayalı önerilerden bahsedilmiştir. Daha sonra, yeni yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.6.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda meraklı olmaları ve kendi öğrenmelerini düzenlemeleri için Eğitim Fakültesi’nde verilen derslerde yaşam boyu öğrenme becerilerine yer verilebilir.

2. Erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerini arttırmak için Eğitim Fakültesinde yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici çeşitli etkinlikler (seminer, sempozyum, kongre vb.) düzenlenebilir.

3. Erkek öğretmen adaylarının İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için Eğitim Fakültesi'nde İngilizceyi kullanabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.

4. Eğitim Fakültelerinin tüm bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için Eğitim Fakültelerinde 1. sınıfta verilen İngilizce dersi, 2.,3. ve 4. sınıf düzeylerinde de verilebilir.

5.6.2. Yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları, farklı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören daha farklı örneklem grupları ile çalışılıp, araştırma genişletilebilir.

2. Bu araştırmada Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölümler ve mezun oldukları lise türü açısından incelenmiştir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda ise, Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları, farklı değişkenler (anne-baba gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi.. vb.) açısından araştırılıp incelenebilir.

3. Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan bu araştırmadan farklı olarak Eğitim Fakültelerinin 1., 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları araştırılabilir.

4. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çeşitli derslere ilişkin tutumları arasındaki ilişki araştırılabilir.

5. Öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine etkisi araştırılabilir.

6. Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan bu araştırmadan farklı olarak farklı branşlarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. UK: McGraw-Hill Education.
- Abu- Snouber, T. (2017). *An Evaluation of EFL Students' Attitudes toward English Language Learning In Terms of Several Variables*. *International Journal of English Language Teaching* 5(6), 18-34 (<http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Joseph-Conrads-Heart-of-Darkness-Debunking-the-Two-Basic-Imperial-Clich%C3%A9s.pdf>, 26.12.2018 tarihinde erişildi.).
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1) (<http://jlls.org/index.php/jlls/article/viewFile/9/10>, 02.04.2018 tarihinde erişildi.).
- Alkaff, A. A. (2013). Student's Attitudes and Perceptions towards Learning English. (*Arab World English Journal*, 4 (2), 106-121 ([https://www.awej.org/images/All Issues/Volume4/Volume4Number2June2013/8.pdf](https://www.awej.org/images/All%20Issues/Volume4/Volume4Number2June2013/8.pdf), 06.02.2019 tarihinde erişildi.).
- Alkan, S. (2017). The Evaluation of the Views of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40),128-140.
- Al Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: The case of the UAE technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30 (<https://www.interestjournals.org/articles/attitude-towards-learning-english-the-case-of-the-uae-technological-high-school.pdf>, 06.02.2019 tarihinde erişildi.).
- Arcuria, P. (2011). *Assessing Postsecondary Students' Orientation toward Lifelong Learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Arizona State University, Arizona(<https://search.proquest.com/openview/e3af1ff42c660c4741e3bd8c59466bd7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>,24.11.2017 tarihinde erişildi.).

- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ayish, N. & Deveci, T., (2017). Birinci Sınıf Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 282.
- Ayra, M., Kösterioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 497-516.
- Bal, H. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Büyükkarcı, K. (2016). Is it Language Learning Anxiety and/or Attitude of University Students That Determines Their Academic Success?. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(2), 57-65. (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/199680>, 05.10.2018 tarihinde erişildi.)
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London= Oxford University Press.
- Coşkun Diker, Y. (2009). “Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Coşkun G. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Çakıcı, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Ortak Zorunlu Dersler Kapsamındaki İngilizce'ye Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 21-35.
- Çakır, R. & Özçiftçi, M., (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/71842>, 07.03.2017 tarihinde erişildi.)
- Çalışkan Toyoğlu A. (2016). *Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çam, E., & Üstün, A. (2016). The relation between professional attitude and life long learning tendency of teachers. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 9(1),461-478. (<http://dergipark.gov.tr/download/issue-full-file/26136>, 06.02.2019 tarihinde erişildi.)
- Çelik, S., Demirhan B ve Güleç, İ. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/192264>, 09.12.2017 tarihinde erişildi.)
- Çetin, S., & Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12),1-8. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140623.pdf>, 09.12.2017 tarihinde erişildi.)
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*,6(1),65-74.(<http://jlls.org/index.php/jlls/article/view/90/90>, 22.11.2017 tarihinde erişildi.)
- Che Mat, S. ve Yunus, M. (2014). Attitudes and motivation towards learning English among FELDA school students. *Aust. J. Basic & Appl. Sci.*, 8(5), 1-8. (<https://pdfs.semanticscholar.org/7cab/0f400c1c7ff07d53045c40c8153c47c7ea15.pdf>, 10.12.2017 tarihinde erişildi.)
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Çolak A. (2008). *Attitudes, Motivation and Study Habits of English Language Learners: The Case of Başkent University Second-Year Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dehbozorgi, E. (2012). Effects of Attitude towards Language Learning and Risk-taking on EFL Student's Proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 2(2),41- 48, DOI:10.5539/ijel.v2n2p41 (<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/16053> 06.02.2019 tarihinde erişildi.).
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6),329-337,DOI:<https://doi.org/10.5897/ERR2016.3119> (<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/696759563252>, 06.02.2019 tarihinde erişildi.).
- Demirel, M., & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100-111.
- Derya, I. A. (2015). The relationship between primary school teacher candidates tendency for lifelong learning and their perceptions of computer self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2512-2523, DOI:<https://doi.org/10.5897/ERR2015.2359>(<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/DAC11AB55320>, 24.07.2018 tarihinde erişildi.).
- Deveci, T. (2015). A comparative study of the lifelong learning propensities of English language learners: Nationality, gender and length of study. *Learning and Teaching in Higher Education= Gulf Perspectives*, 12(1),1-24 (<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37508655/185-875-1-PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1547663508&Signature=W4J%2Bc%2BagxWCjYcFoC0Yqb81nerw%3D&response->

content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_comparative_study_of_the_lifelong_lear.pdf, 22.11.2017 tarihinde erişildi.).

- Doğan S. ve Kavtelek C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 205-222 (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/228001>, 09.12.2017 tarihinde erişildi.).
- Dong, W. (2004). Improving students' lifelong learning skills in circuit analysis. *The China Papers*, 4, 75-78 (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.596.4118&rep=rep1&type=pdf>, 17.07.2018 tarihinde erişildi.).
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in Students' Use of Lifelong Learning Skills During a Problem-based Learning Project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33(<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.19378327.2005.tb00324.x>, 06.02.2019 tarihinde erişildi.).
- Duymuş, Y., & Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74 (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/513967>, 17.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., & Gündüz, H. Ç. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. UK: Oxford University.
- Erdamar, G.K. (Ed. Özcan Demirel) (2010). *Yaşam boyu öğrenme. Eğitimde yeni yönelimler*. (4.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 29, 45-54.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğan, D. G., Bayat, S., & Sentürk, Ş. (2017). The relationship between alternative teacher certification program students' computer and communication technology, e-learning and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 147-160.

- Ergün, E ve Kurnaz, F.B. (2017). Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 1-17 (<https://dx.doi.org/10.17943/etku.288738> , 26.12.2018 tarihinde erişildi.).
- Erdemir, E. (2013). Attitudinal dispositions of students toward the English language: Sociolinguistic and sociocultural considerations. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 23- 49.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Eshghinejad, S. (2016). EFL students’ attitudes toward learning English language: The case study of Kashan University students. *Cogent education*, 3(1), 1-13.
- European Union. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*. Belgium: European Communities (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, 18.11.2017 tarihinde erişildi.).
- Eurydice (2000). Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union, Results of The EURYDICE, Survey, March. London, UK: EURYDICE (<http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-wf/eud/00/2-87116-294-8-EN.pdf>, 24.11.2017 tarihinde erişildi.).
- Eurydice (2017). *Türk Eğitim Sistemi*. Eurydice Türkiye Birimi. (http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf, 24.12.2017 tarihinde erişildi.)
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237 - 252.
- Fırat, A. (2009). *A Study on young learners’ attitudes towards learning English*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Genç, G., & Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.

- Gökçe, S. (2008). *Attitudes and motivational intensity of foreign language learners at vocational high schools: A comparative study*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Gökçer, N. & Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90–125 (<http://journals.firat.edu.tr/index.php/turk-jes/article/view/32/4>, 05.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Gökçer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136.
- Gömleksiz, M. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Güngör, H. F. (2007). *Avrupa Birliği için yaşam boyu öğrenim temel yeterlikleri ve bu yeterliklerden "Yabancı Dillerde İletişim" bağlamında Türkiye'nin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürlek, A. (2016). The effect of ERASMUS Exchange Program on attitudes towards learning English foreign language. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(1), 18-32 (http://ijlet.com/Makaleler/427788880_2-%20Aylin%20G%C3%9CRLEK.pdf, 05.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Güven, B., & Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 527-536.
- Hager, P. J. & Holland, S. S. (2006). Graduate attributes, learning and employability. Dordrecht:Springer(https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=QkyGBvU0FEYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=hager+and+holland+2007&ots=p6FfUKZvAY&sig=Pyb3e-O-Lz-AeXED3vIlK0GD9s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, 22.12.2018 tarihinde erişildi.).

- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hashemian, M., & Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.
- Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121-144.(https://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=pakistan_ied_pdck, 05.10.2018 tarihinde erişildi.)
- HBÖGM. (t.y.). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü resmi sitesi. (<http://www.hbogm.meb.gov.tr>, 03.05.2018 tarihinde erişildi.)
- HÖP. (2006). Hayat boyu öğrenme programı başvuru kılavuzu. (http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme/hayatboyu-_grenme-programi-_llp_-basvuru-kilavuzu.pdf?sfvrsn=0, 05.05.2018 tarihinde erişildi.)
- Hürsen, Ç. ve Uzunboylu, H (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hürsen, Ç. ve Uzunboylu, H. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 41: 449-460.
- Ilgaz, G., & Eskici, M. (2019). Examination of Teacher Candidates' Lifelong Learning Competence and Basic Motivation Resources as Parts of Sustainability. *Sustainability*, 11(1),23(<https://www.mdpi.com/2071-1050/11/1/23>, 19.03.2019 tarihinde erişildi.).
- Jovanova-Mitkovska, S., & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578, doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.110.
- Jurgelane, I., Grizane, T., & Jankova, L. (2016). Role of university lifelong learning process implementation. *Research for Rural Development. International Scientific Conference Proceedings*. 2, 246-253. Latvia University of

- Agriculture,Latvia(http://lufb.ltu.lv/conference/Research-for-Rural-Development/2016/LatviaResRuralDev22nd_vol2-246-253.pdf, 24.11.2017 tarihinde erişildi.).
- Kalkınma Bakanlığı (2013). 10. Kalkınma Planı (2014-2018). (<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalkinma%20Plan%20C4%B1.pdf>, 18.11.2017 tarihinde erişildi).
- Kalkınma Bakanlığı (2014). 10. Kalkınma planı 2014-2018: Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması - Özel ihtisas komisyonu raporu (<http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/021.pdf>, 17.12.2017 tarihinde erişildi).
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62 (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70180>, 12.12.2017 tarihinde erişildi.).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaduman, A., & Tarhan, S. (2017). Examining the relationship between university students' lifelong learning tendencies and their self-efficacy perceptions. (Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi). *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375 (<https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4231/2111>, 12.12.2017 tarihinde erişildi.).
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87. (<http://jas.cankaya.edu.tr/gecmisYayinlar/yayinlar/jas7/07-FIRDEVSKARAHAN.pdf>, 17.03.2018 tarihinde erişildi.)
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1917/20113.pdf>, 22.12.2017 tarihinde erişildi.)
- Kaygın, H., Yılmaz, E., & Semerci, Ç. (2017). The Relation between Lifelong Learning Tendency and Educational Philosophies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12A), 121-125. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165453.pdf>, 25.12.2017 tarihinde erişildi.)

- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. *Ankara: Edge Akademi*.
- Kline, R. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3rd edn. New York: Guilford Press.
- Knapper, C. K., & A. J. Cropley. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. 3rd ed. London= Kogan Page (<https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=BafvT3Paz1UC&oi=fnd&pg=PR9&dq=lifelong+learning+in+higher+education+knapper&ots=Il3WVNYjSo&sig=80j2DY5ulMf6lsxSxR218F2KhU&rediresc=y#v=onepage&q=lifelong%20learning%20in%20higher%20education%20knapper&f=false>, 17.07.2018 tarihinde erişildi.).
- Komşu, U. C. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Eğiticilerin Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri: Mersin Örneği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1),117-145 (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304356>, 17.07.2018 tarihinde erişildi.).
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Külekçi, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3),793-806 (http://www.kefdergi.com/pdf/20_3/20_3_5.pdf, 12.12.2017 tarihinde erişildi.).
- Martinović, A. and Poljaković, I. (2010). Attitudes toward ESP among university students. *FLUMINENSIA*, 22 (2), 145-161 (<https://hrcak.srce.hr/65385>, 18.12.2017 tarihinde erişildi.).

- MEB. (2006). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- MEB. (2006). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html, 20.04.2018 tarihinde erişildi.).
- MEB. (2007). *Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi*. On Yedinci Milli Eğitim Şurası. İkinci Komisyon Raporu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Yüksek Planlama Kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (<http://www.mesbil.meb.gov.tr/.../hayat%20boyu%20öğrenme%20dokuman.pdf>, 15.06.2018 tarihinde erişildi.).
- MEB. (2011). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı* (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>, 14.03.2018 tarihinde erişildi.)
- MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı. (2014-2018).(http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostrat_ejibelgesi_2014_2018.pdf, 05.05.2018 tarihinde erişildi.)
- MEB. (2019). 19. Milli Eğitim Şurası. (<http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr>, 27.03.2019 tarihinde erişildi).
- MEB. (t.y.). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları.
- 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, 560-564.
- Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (52), 1-11 (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000086014/5000085658>, 26.12.2018 tarihinde erişildi.).
- Oxford Advanced Learner's Dictionary, (2005). 7th Edition. Oxford: Oxford University Press.

- Özen, R., Öztürk, D. S., & Öztürk, F. (2016). The relationship between pre-service teachers' lifelong learning tendencies and the quality of university life. *The Anthropologist*, 24(1), 105-112.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84. (http://www.ekevakademi.org/Makaleler/2088628658_03%20Bayram%20OZER-Celalettin%20KORKMAZ.pdf, 26.03.2019 tarihinde erişildi.)
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),22- 38.
- Öztürk-Yurtseven, G., & Aldan-Karademir, Ç. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 189-206 (http://ebadjesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C7S2makaleler/6.7.2.TR.pdf, 16.07.2018 tarihinde erişildi.).
- Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Education Sciences*, 9(6), 125-138 (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/186026>, 25.07.2018 tarihinde erişildi.).
- Pilli, O., Sönmezler, A., & Gökten, N. (2017). Pre-Service Teachers' Tendencies and Perceptions towards Lifelong Learning. *EJSER European Journal of Social Sciences Education and Research Articles*, 10 (2), 326-333 (<https://econpapers.repec.org/article/eurejsrj/394.htm>, 11.03.2018 tarihinde erişildi.).
- Richards, S. (1998). Learning English in Hong Kong: Making connections between motivation, language use, and strategy choice. *Language in Hong Kong at century's end*, 303-328 (https://www.researchgate.net/publication/262890114_English_in_Hong_Kong_Functions_and_status/download, 11.03.2018 tarihinde erişildi.).
- Sabancı, A., & Rodoplu, D. E. (2013). Halk Eğitim Merkezlerinin Denetiminde Karşılaşılan Sorunlar/Problems of the Supervision of the Public Education

- Centres. *e-International Journal of Educational Research*, 4(2), 61-77 (<http://www.e-ijer.com/download/article-file/89775>, 17.05.2018 tarihinde erişildi.).
- Saracaloğlu, A. S. (1995). Üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Türk Dili ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri*, 3 (7), 73-91 (<https://dspace.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/539>, 11.03.2018 tarihinde erişildi.).
- Saracaloğlu, A., & Varol, S. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59 (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63263>, 05.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Saracaloğlu, A., Varol, S., & Gencel, İ. E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme düzeyi ile bazı bilişsel ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 970-998 (<http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1084>, 05.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1).
- Schumacher, R.E., Lomax R.G.(2004). A Beginner's Guide to SEM, 2nd ed, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey. (https://www.researchgate.net/profile/Paul_Louangrath/post/Where_can_I_get_some_resources_for_different_types_of_Computation_mathematical_models_and_task_graphs/attachment/59d637b0c49f478072ea4f15/AS%3A273689365417985%401442264037496/download/A+Beginner%27s+Guide+to+Structural+Equation+Modeling+3rd.pdf, 26.03.2019 tarihinde erişildi.).
- Singh, R. & Singh S. (2014). Lifelong Learning Attitude of Postgraduate Students of Manipur University, Manipur (India). *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*. 4(5),189-201 (<http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:zijmr&volume=4&issue=5&article=017>, 24.12.2018 tarihinde erişildi.).
- Solmaz, D. Y., & Aydın, G. (2016). Evaluation of lifelong learning tendencies of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 55-63.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin C. (2016). *Hikayelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5. ve 8. sınıflar düzeyinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 12, 22-25.
- Tolan, B. (1985). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Ushida, E. (2005). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 23 (1), 49-78 (<https://www.jstor.org/stable/24156232>, 05.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Ünal, K., & Akay, C. (2017). Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821- 838.
- Ünsal, H. (2007). *Türkiye'nin AB Üyeliği Sürecinde Türk Ulusal Ajansı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58 (<http://www.itobiad.com/download/article-file/396247>, 26.12.2018 tarihinde erişildi.).
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Yenice, N., & Tunç, G. A. (2019). *An Analysis of Pre-Service Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Their Individual Innovativeness Levels*. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 753-765, DOI:10.24106/kefdergi.2716.
- Yıldıran, Ç. (2016). *Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Aksaray Üniversitesi Örneği*. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(5), 181-190. (http://www.ressjournal.com/Makaleler/572201615_12%20%C3%87a%C4%9Fan%20YILDIRAN.pdf, 22.12.2018 tarihinde erişildi.)
- Yıldırım Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, M. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi/Examination of Teachers' Lifelong Learning Tendencies*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253 -262.
- Yılmaz, M. (2018). *Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri*. *Universal Journal of Educational Research* 6(8), 1684-1691, DOI:10.13189/ujer.2018.060808 (<http://www.hrpub.org/download/20180730/UJER8-19511796.pdf>, 17.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Yükseköğretim Kurulu - YÖK. (t.y.). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

EKLER

EK-1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen 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 ayırırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur. Bunu ölsem cümle olarak çeviremem...						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmamın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-2. İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN DUYUŞSAL ALAN TUTUM ÖLÇEĞİ

Madde No	Tutum Cümleleri	Seçenekler				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İngilizce dersi zorunlu olmasa dersi almam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	İngilizcede öğrendiğim her yeni konu kendime güveni artırıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	İngilizceyi öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım edecektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	İngilizceyi iyi yapabileceğimi biliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	İngilizceyi önemli bir ders olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	İngilizce dersine girmekten zevk almam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Öğretmenim benim İngilizcede başarılı olabileceğimi düşünmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	İngilizce ile ilgili soruları çözdüğümde kendime güven duyuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	İngilizce dersinde iyi değilim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	İngilizce dersine çalışmak hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Konuşma esnasında yaptığım hatalardan pes etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Konular ilerledikçe kendime güveni kaybediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	İngilizce öğretmenim İngilizcede daha iyiye gittiğimi hissettirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Öğretmenim daha çok İngilizce çalışmam için beni cesaretlendirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Yabancı bir dili anlama insanın dünyayı daha iyi anlamasına katkıda bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	İngilizce dersi sıkıcı bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	İngilizcenin üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okutulmasını isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Gelecekteki çalışmalarında İngilizceye ihtiyaç duyacağım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede bir süre çalışmak isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Öğretmen sınıfta soru sorunca heyecanlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Konuşma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25	Öğretmenim yapabileceğim bütün İngilizce konularını öğrenmemi istiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	İngilizce dersini seviyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	İngilizce hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	İngilizceyi öğreneceğime eminim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Yeni bir dil öğrenmek için çaba göstermeye değer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	İngilizce için çaba göstermeye değer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Bir üniversite öğrencisi için yabancı bir dil öğrenmek önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	İngilizce ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma zevkle yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Daha zor İngilizceyi başaracağımı sanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	İngilizce dersinden iyi notlar alabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	İngilizcede daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Kütüphanede bulunan İngilizce ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	İngilizceyi düzgün konuşabileceğime inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Bir yetişkin olarak İngilizceyi birçok yerde kullanacağım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama İngilizceyi başaramıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	İngilizce öğretmeni olmak isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	İngilizceyi iyi öğrenebilecek bir tip değilim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	İngilizce öğretmenimin sempatik olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	İngilizce önemli ve gerekli bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	İngilizce dersini almak benim için bir zaman kaybıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	İngilizce ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	İngilizce çalışırken kendi kendimi motive edebiliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	İngilizce sınavından önce korku ve heyecan duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	İngilizce bana kolay gelir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Yapmam gereken işlerle karşılaştığımda İngilizce öğrenme çok zamanımı alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Öğretmenim benim derste aktif olmamı sağlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-3. ETİK KURUL İZİNİ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

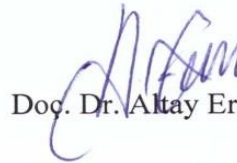
Saliha KAHRAMAN
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimler Enstitüsü
 Eğitim Programları ve Öğretim A. B. D.


Sayın Saliha KAHRAMAN,

“Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/175) Kurulumuzun 05.12.2016 tarihli ve 2016/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)



 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhale Demirci (Üye)

EK-4. ARAŞTIRMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/01/2017-E.4757



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim
Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 44243253-605.01/
Konu : Araştırma İzin İstemi (Saliha
KAHRAMAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23/01/2017 tarih ve 4520 sayılı Araştırma İzin İstemi (Saliha KAHRAMAN)
konulu yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Saliha KAHRAMAN'ın, " Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki " konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Fakültemiz Dördüncü Sınıf Öğrencilerine uygulama yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Zekeriya NARTGÜN
Dekan V.

Mevcut Elektronik İmzalar

ZEKERİYA NARTGÜN (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan V.) 24/01/2017 10:31

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu
Telefon No: (0 374) 254 10 00 Faks No: (0 374) 253 46 41
Posta: egitim_fakultesi@ibu.edu.tr İnternet Adresi: <http://ef.ibu.edu.tr/>

Bilgi İçin= Burcu ŞAHİN
Unvan= Bilgisayar İşletmeni E-

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

EK-5. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ



<salihabilen@gmail.com>

Ölçek için izin

3 ileti

Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>
Alıcı: ydiker@yeditepe.edu.tr

20 Ekim 2016 13:30


Sayın Coşkun;
Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim.
"Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği'nizi tez çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum.
Saygılarımla;
Saliha KAHRAMAN
İngilizce Öğretmeni

Yelkin Diker Coskun <ydiker@yeditepe.edu.tr>
Alıcı: Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>

21 Ekim 2016 11:40

Merhaba, ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

Assist. Prof. Dr. Yelkin Coşkun Diker
Yeditepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

 **YBÖ Ölçek Uygulama Formu_ Yelkin Diker Coskun.doc**
80K

Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>
Alıcı: Yelkin Diker Coskun <ydiker@yeditepe.edu.tr>

21 Ekim 2016 19:10

Sayın Hocam;
Ölçeği kullanmama izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim.
Saygılarımla
Saliha KAHRAMAN

21 Eki 2016 11:40 tarihinde "Yelkin Diker Coskun" <ydiker@yeditepe.edu.tr> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]



<salihabilen@gmail.com>

Ölçek için izin

4 ileti

Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>
Alıcı: nurigomleksiz@yahoo.com

20 Ekim 2016 13:27

Sayın Mehmet Nuri Gömleksiz Hocam;
Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim.
İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeği'nizi tez çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum.
Saygılarımla;
Saliha KAHRAMAN
İngilizce Öğretmeni
salihabilen@gmail.com

nuri gomleksiz <nurigomleksiz@yahoo.com>
Yanıtlama Adresi: "nurigomleksiz@yahoo.com" <nurigomleksiz@yahoo.com>
Alıcı: Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>

20 Ekim 2016 19:38

Merhaba Saliha,
Ölçeği araştırmada kullanabilirsin. Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.
Selamlar
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

[Android'de Yahoo Postadan gönderildi](#)

13:27 20 Eki 2016 Per tarihinde, Saliha Bilen
<salihabilen@gmail.com> şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>
Alıcı: "nurigomleksiz@yahoo.com" <nurigomleksiz@yahoo.com>

20 Ekim 2016 20:44

Saygı değer Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz Hocam;
Ölçeği kullanmama izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim.
Saygılarımla
Saliha KAHRAMAN

20 Ekim 2016 19:38 tarihinde nuri gomleksiz <nurigomleksiz@yahoo.com> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

20.03.2019

Gmail - Ölçek için izin



Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>

Ölçek için izin

Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>

14 Mart 2019 13:41

Alıcı: "nurigomleksiz@yahoo.com" <nurigomleksiz@yahoo.com>

Saygıdeğer Mehmet Nuri Gömleksiz Hocam;
Öncelikle 'İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeği'nizi tezimde kullanmama izin verdiğiniz için tekrar teşekkür ederim. Tez çalışmamda ölçeğiniz ile ilgili yaptığımız DFA analizinde faktör yük değeri 0,30'dan düşük olan 4. ve 6. maddelerin ölçekten çıkarılarak kalan 54 madde üzerinden DFA analizinin tekrarlandığını ve modifikasyon yapıldığını size bildirir, bu konuda yoğunluğumdan dolayı size haber vermekte geciktiğim için anlayış göstermenizi rica ederim. Saygılarımla;
Saliha Kahraman
İngilizce Öğretmeni
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü Yüksek Lisans öğrencisi

Saliha Bilen <salihabilen@gmail.com>, 20 Eki 2016 Per, 20:44 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]



ÖZGEÇMİŞ

1. GENEL

Adı Soyadı: Saliha KAHRAMAN

Doğum Tarihi: 05.09.1988

Yabancı Dil: İngilizce

E-mail: salihabilen@gmail.com

2. EĞİTİM

Derece	Okul	Yıl
Okul Öncesi	Atabey İlkokulu- Kastamonu	1993-1994
İlköğretim	Orhangazi İlköğretim Okulu-Yığılca / Düzce	1994-1996
İlköğretim	50.Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu-Bolu	1996-1999
Ortaokul	50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu - Bolu	1999-2002
Lise	İzzet Baysal Anadolu Lisesi- Bolu	2002-2006
Lisans	Kocaeli Üniversitesi- İngilizce Öğretmenliği Bölümü	2006-2010
Yüksek Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	2014-2019

3. MESLEKİ DENEYİM

Görev Süresi	Ünvan	Kurum
2010-2011	İngilizce Öğretmeni	İzmit Özel Cebir Anadolu Lisesi
2013-2014	İngilizce Öğretmeni	Erbaa İmam Hatip Ortaokulu
2014-2015	İngilizce Öğretmeni	60. Yıl Ortaokulu
2015-2018	İngilizce Öğretmeni	Cumhuriyet Ortaokulu
2018-2019	İngilizce Öğretmeni	İzzet Baysal Ortaokulu