

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİYLE KARIYER GELİŞTİRME ARZULARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

BETÜL AYDIN

BOLU-2018

T. C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİYLE KARIYER GELİŞTİRME ARZULARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Betül AYDIN

Danışman
Doç. Dr. Kaya YILDIZ

BOLU, AĞUSTOS- 2018

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

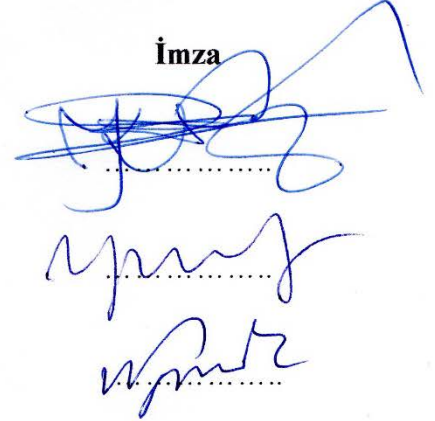
Betül AYDIN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 03/08/2018.

Jüri Üyeleri**Akademik Unvan, Adı ve SOYADI**

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Üye : Prof. Dr. Yusuf CERİT

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur K. CANBULAT

İmza**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı****Prof. Dr. Türkan ARGON****Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

Etik İkelere Uyulduğuna İlişkin Beyan

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları 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 çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 03/08/2018

Betül AYDIN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde kendimi geliştirmemi sağlayan bütün öğretmenlerime, arkadaşlarıma ve çalışmama katkı sağlayan öğretmen adaylarına teşekkür ederken, emeklerini unutamayacağım birkaç isme değinmek istiyorum.

Yüksek lisans öğreniminden, tez çalışmamın belirlenmesine ve sonuçlanmasına kadar desteğini esirgemeyen, hoşgörüsünü ve akademik tecrübesini benimle paylaşan, saygı değer öğretmenim Doç. Dr. Kaya YILDIZ' a, çalışmamda yardımlarını ve desteklerini hep hissettiğim kıymetli öğretmenlerim Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem OKYAY ile değerli dostum Didem YAĞCI YETKİNER'e ve değerli tez jürilerim Prof. Dr. Yusuf CERİT ile Dr. Öğretim Üyesi Ayşenur KUTLUCA CANBULAT'a değerli görüşlerini benimle paylaştıkları için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayrıca bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan değerlerimin mimarı ARGUN Ailesine, tez sürecindeki yardımlarından dolayı tez çalışmamda da tanımlamaya çalıştığım, yaşam boyu öğrenmeye eğilimli birey özelliklerini taşıyan, kariyer geliştirme arzusuyla çalışan, sevgili eşim M. Ali AYDIN' a ve kendisine ayırmam gereken zamanı yüksek lisans çalışmalarına ayırmama rağmen hoşgörü ve anlayışını esirgemeyen biricik kızım Ada AYDIN' a teşekkür ediyorum.

Betül AYDIN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xiii
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç.....	3
1.2.1 Alt problemler.....	3
1.3 Önem	4
1.4 Sınırlılıklar.....	6
1.5 Sayılıtlar / Varsayımlar.....	6
1.6 Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	8
2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Nedir?.....	8
2.2 Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı	13
2.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi.....	14
2.4 Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	18
2.5 Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri.....	19
2.6 Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri	20

2.7 Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme	22
2.8 Yaşam Boyu Öğrenme Programları.....	24
2.9 Kariyer nedir?	25
2.10Kariyerin Önemi ve Kapsamı	27
2.11Kariyer Kavramının Tarihsel Gelişimi	27
2.12Kariyer Plânlama	29
2.13Kariyer Yönetimi	31
2.14Kariyer Geliştirme	33
2.14.1 Örgütsel kariyer geliştirme	35
2.14.2 Bireysel kariyer geliştirme.....	38
2.15Kamu Yönetiminde Kariyer Geliştirme.....	39
2.16Yaşam Boyu Öğrenme ile Kariyer Geliştirme Arasındaki İlişki.....	41
2.17Yaşam Boyu Öğrenme Konusuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	42
2.18Kariyer Geliştirmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	47

III. BÖLÜM

3. Yöntem	50
3.1 Araştırma Modeli.....	50
3.2 Çalışma Grubu	50
3.3 Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri.....	51
3.4 Veri Toplama Araçları.....	51
3.4.1 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği.....	52
3.4.2 Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği	53
3.5 Verilerin Toplanması.....	54
3.6 Verilerin Analizi	55

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışmalar	56
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.1.1 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri.....	56
4.1.2 Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları.....	57
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışmalar	58
4.2.1 Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve tartışmalar.....	58
4.2.2 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular ve tartışmalar.....	62
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışmalar.....	65
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışmalar	68

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler	69
5.1 Sonuçlar.....	69
5.2 Öneriler.....	72

KAYNAKÇA.....	71
EK 1. ÖLÇEK FORMU.....	82
EK 2. ÖLÇEK İZİNLERİ İLE İLGİLİ E-POSTA YAZIŞMALARI.....	84
EK 3. KOLMOGOROV-SMIRNOV TESTİ SONUÇLARI.....	86
EK 4. ETİK KURUL RAPORU	88

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Geleneksel ve yaşam boyu öğrenmeyi birbirinden ayıran temel özellikler...	12
Tablo 2.2 Geleneksel kariyer ile çok yönlü kariyerin karşılaştırılması	29
Tablo 2.3 Kariyer geliştirme sistemi.....	34
Tablo 2.4 Kariyer geliştirme sisteminin yararları	35
Tablo 2.5 Kariyer plânlama ve sorumlulukları geliştirme	36
Tablo 3.1 Öğretmen adaylarının demografik özellikleri.....	51
Tablo 3.2 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları.....	53
Tablo 3.3 Kariyer geliştirme arzuları ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	54
Tablo 4.1 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları	56
Tablo 4.2 Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	57
Tablo 4.3 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	59
Tablo 4.4 Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	61
Tablo 4.5 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	62
Tablo 4.6 Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının, sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları	64
Tablo 4.7 Öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ile “kariyer geliştirme arzuları” algıları arasında ilişki.....	66
Tablo 4.8 Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kariyer geliştirme arzu düzeyinin ne kadarının açıklandığına ilişkin regresyon analizi	68

KISALTMALAR

DMK: Devlet Memurları Kanunu

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EURYDICE: Avrupa Eğitim Bilgi Ağı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİYLE KARIYER GELİŞTİRME ARZULARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Aydın Betül
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kaya YILDIZ
Ağustos – 2018, xiv+89 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları ölçekler yoluyla elde edilen verilerle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 398 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ve kariyer geliştirme arzularının belirlenmesi için “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzu Ölçeği” yer almaktadır.

Elde edilen verilerin analizinde ise SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için verilerin normalligi sınanmış normal dağılmadığına ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada non-parametrik testler kullanılmıştır. Demografik bilgilerin analizi için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Birinci alt problemde “Yaşam Boyu Öğrenme” algıları ile “Kariyer Geliştirme” arzularını belirlemek için ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İkinci alt problemde öğretmen adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” algıları ile “Kariyer Geliştirme” arzularının demografik değişkenlere göre anlamlı fark ortaya koyup koymadığına ilişkin analizlerde ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Üçüncü alt problemde, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ile Kariyer Geliştirme Ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığına yönelik korelasyon (Spearman Rho) analizi yapılmıştır. Son olarak dördüncü alt problemde ise Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kariyer Geliştirme Arzu düzeyinin ne kadarını açıkladığına ilişkin basit regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme algılarının toplamda “kısmen uyuyor”, kariyer geliştirme arzularının toplamda “oldukça fazla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme algıları toplamında, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kız öğretmen adayları lehine, kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşlerinde ise erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir

farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yokken, toplamda ve alt boyutları olan motivasyon, merak yoksunluğunda dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşleri sınıf düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde Mesleki Gelişim Arzusunda öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre kariyer geliştirme arzu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık rastlanmamış ancak toplamda ve liderlik arzusu alt boyutunda, ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun “liderlik arzusu” alt boyutu ile negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin kariyer geliştirmeyi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme kariyer geliştirmenin %2,8’ini açıklamaktadır. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenmenin kariyer geliştirmenin etkileyicilerinden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Kariyer Geliştirme

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LIFELONG LEARNING TENDENCY
AND THE CAREER DEVELOPMENT DESIRE OF PRIMARY SCHOOL
TEACHER CANDIDATES**

Aydın Betül

M. Sc. Thesis

Department of Primary Education

Division of Elementary Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Kaya YILDIZ

August – 2018, xiv+89 pages

The objective of the present study is to establish the relationship between the lifelong learning tendency and the career development desire of the students of Department of Primary School Education. This study in which the relationship between the lifelong learning tendency and the career development desire of the students of the Department of Primary School Education is examined is in a model of relational scanning. For this purpose, the lifelong learning tendency and the career development desire of the primary school teacher candidates are sought to be determined through data obtained from the scales. The primary school teacher candidates, enrolled at Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Science Section of Primary School Education for the academic year of 2017–2018, constitute the universe of the research. 398 primary school teacher candidates constitute the study universe of the research. The scale form used in the study is made up of 2 sections. The scale form consists of the followings: in the first section, a personal information form for establishing the gender and year variables, and in the second section, the “Lifelong Learning Scale” for measuring the lifelong learning tendency of teacher candidates and the “Professional Tendency and Career Development Desire Scale” for determining their desire for career development.

SPSS package program has been used in the analysis of obtained data. The normality of data has been tested and it has been concluded that the research data is not normally distributed. Therefore, non-parametric tests have been used in the analysis. Frequency and percentage have been used for the analysis of demographic information. In the first sub-problem, in order to establish the “lifelong learning” perception and “career development” desire, average standard deviation has been used. In the second sub-problem, in the analyses regarding whether or not the “lifelong learning” perception and “career development” desires of teacher candidates have meaningful difference according to demographic variables, Mann Whitney U and Kruskal Wallis Tests have been used. In the third sub-problem, correlation (Spearman Rho) analysis has been done towards whether there is meaningful relationship between the Lifelong Learning Scale and Career Development Scale. Lastly, in the fourth sub-problem, a simple regression analysis has been carried out as to what extent the lifelong learning tendency can explain the career development desire.

In the present research, the following conclusion has been reached that the perception of lifelong learning of the teacher candidates is “partially suitable” in total and desires of career development is “highly much” in total. In totality of the perception of lifelong learning, teacher candidates’ tendency level according to their gender shows a meaningful difference in favour of women teacher candidates and in favour of men teacher candidates for that of career development desire. While there is no meaningful difference amongst teacher candidates’ lifelong learning tendency levels according to their years in deprivation in persistence and learning arrangement sub-dimensions, it has been concluded that there is a meaningful difference in favour of men in fourth year in total and in sub-dimensions of motivation, curiosity deprivation. There is no any meaningful difference amongst Planned Effort, Planned Insistence and Career Development Desire when teacher candidates’ opinions regarding their desires of career development are analysed according to the variable of their year, however, there is a meaningful difference in favour of second year students in total in leadership desire sub-dimension. There is a positive, weak but statistically meaningful relationship between lifelong learning tendencies and career development desires. It has been established that there is a negative, very weak but statistically meaningful relationship between the sub-dimensions “deprivation in learning arrangement” and “leadership desire” of the “lifelong learning scale”. The power of lifelong learning to predict career development has been found statistically meaningful. Lifelong learning explains 2,8% of career development. This result could be interpreted such that lifelong learning is one of the effects for career development.

Key words: Lifelong learning, Career development

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları, araştırmada kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Çağımızda bilgi, iletişim ve haberleşme teknolojisini temel alan hizmet alanları hızla gelişmektedir. Eğitim, öğretim ve bilgi zaman ilerledikçe daha da önem kazanmaktadır. Kişiler bilgi ve iletişim teknolojisinin hızlı, sürekli gelişmesi sonucu bilgilerin sık değişmesi karşısında pek çok zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sebeple bireyler sürekli bir şekilde eğitimini geliştirme ve bilgilerini güncelleştirme mecburiyetindedir (Öztürk, 2009).

Yirmi birinci yüzyılda eğitimi bilinenlerin aktarılması süreci olarak ifade etmek artık işlevsel değildir; bugün eğitimi bilinmeyen keşfi ile ilgili yaşam boyu bir süreç olarak ifade etmek gerekmektedir (Knowles, 2009). Çağdaş öğrenme anlayışı yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme yaşam içindeki tüm öğrenme faaliyetlerine değer veren, herkese açık olan, bireyin her alanda bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirebildiği bir öğrenme anlayışını kapsar (Celep, 1995).

Günümüzde okullar, yaşam boyu eğitim gereksinimlerini karşılamakta doğası gereği yetersiz kalmaktadır; çünkü okulda öğrenilen bilgiler hayata atılana kadar geçerliliğini yitirmektedir. Her şeyin hızla değiştiği bir dönemde okulun bu değişimin önünde olması beklenirken ne yazık ki okul değişim açısından toplumun gerisinde kalmaktadır. Yaşam boyu eğitim, eğitimin bütün türlerinin bir arada etkili olduğu bir süreçtir (Okutan, 2009). İnsanlar için artık yaşam boyu öğrenme önemli bir gereksinim

haline gelmiştir. Formal öğrenmeyle elde edilen eğitim, bireyin içinde bulunduğu koşullara yeterince destek vermemektedir. Yaşamı boyunca karşılaştığı sorunları ilk başta bireyin kendisi çözümlemelidir. Bu nedenle okulun dışında, günlük hayatta, aile ve iş hayatında ve medya dünyasında yaşanan informal öğrenmenin bu sorunlara gereken yanıtı verebileceğini ve formal öğrenimin ciddi bir destekçisi olabileceğini, böylece yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşme bilirliliğini arttırabileceği kabul edilmektedir (Öztürk, 2009).

İnsanlığın hizmetine sunulan bilgiler gün geçtikçe artmaktadır. Kişi yaşamı boyunca yeni bilgiler öğrenmek ve kendisini yenilemek zorundadır (Doğan, 2009). Küreselleşen ekonomik ve sosyal gelişmeler, geleneksel üretim tekniklerinden daha çok teknolojinin kullanıldığı üretim tekniklerine geçilmesi, zamanla daha nitelikli çalışanların istihdam edilmesini ve çalışanların da kariyerlerini korumak için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini gerektirmektedir (Ada, 2009).

Kariyer, zaman olarak bütün bir yaşamı kapsar, yaşam biçimini etkiler ve eğitimin ilk yıllarından emekliliğe kadar sürer. Çalışanların kariyerinde iş hayatları önemli bir yer alır; ancak kariyer gelişiminde serbest zamanlarda yapılan faaliyetler de önemlidir. Kariyer gelişim sürecinde gerçekleşen her hizmet para karşılığı yapılmayabilir. Serbest zamanları değerlendirmek kadar, topluma hizmet etmek de amaçlanabilir (Özyürek, 2013).

Kariyer geliştirme ve kariyerle ilgili diğer kavramlar yaşam boyu öğrenme ile iç içe geçmiş, birbirini tamamlayan kavramlardır. Kariyer geliştirmenin kariyer ilerlemesinde çalışana yardımcı olmak amacıyla olumlu bir örgüt iklimi geliştirmesi, çalışanların potansiyel yeteneklerini ortaya çıkararak yeni kariyer hedefleri belirlemelerine yardımcı olması, terfi programlarına yardımcı olması ve personel devir hızına olumlu etkisi, yaşam boyu öğrenmenin istihdama yönelik hedefleriyle paralellik göstermektedir (Aydın, 2007). Erken yaşlarda şekillenmeye başlayan, kariyer gelişimi öğretmenlerin motivasyonları ve mesleğine ilişkin tutumlarıyla ilgilidir. Kariyer sürecinin şekillenmesinde, öğretmenlik mesleğini seçenlerin meslekleri için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekir (Yazıcı, 2009).

Kişilerin mesleki gelişimlerinde etkin olmaları ve kişisel planlarının var olması, kariyer geliştirme arzusunda olduklarını gösterebilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini geliştirme konusunda ne kadar istekli oldukları öğretmenlik mesleğinde kariyer geliştirme arzusunu göstermektedir (Erdoğan ve Arsal, 2015).

İlgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkinin beraber incelendiği çalışmaların yetersiz olması çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırma Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

1.2.1 Alt problemler

1. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Kariyer Geliştirme Arzuları” ne düzeydedir?
2. Sınıf Öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Kariyer Geliştirme Arzuları”
 - a. Sınıf düzeyi ve
 - b. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf Öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ile “Kariyer Geliştirme Arzuları” algıları arasında ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının “yaşam boyu öğrenme eğilimleri”, “kariyer geliştirme arzu” düzeyinin ne kadarını açıklamaktadır?

1.3 Önem

Günümüz bilgi çağında yaşanan hızlı değişim ve gelişim süreci eğitim programlarında yeni teknolojilere göre düzenlenen program geliştirme yaklaşımlarına yer açmıştır. Gelişmiş devletler eğitim sistemlerindeki niteliği arttırmak; ilgi duyduğu alanları belirleyen, bilgi beceri-tutum ve davranışlarını geliştiren, her türlü öğrenme kaynaklarına ulaşmaya çalışan, bu kaynakları etkin kullanan, eleştirel düşünebilen kısacası yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmek için eğitim programları düzenlemektedirler.

Yaşam boyu öğrenme, sosyal, bireysel, toplumsal ve iş alanları ile bağlantılı bir bakış açısıyla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla doğumdan ölüme kadar katıldıkları çok çeşitli öğrenme etkinlikleridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Yaşam boyu öğrenmenin temel felsefesi öğrenmenin bir yaşam biçimi haline gelmesi ve her yaşta öğrenmenin olabileceği düşüncesidir (Kaya, 2016). Yaşamın her alanında meydana gelen eğitim-öğretim faaliyetlerine sistemli bir bütünlük kazandırma düşüncesi olan yaşam boyu öğrenme, özellikle eğitim fırsatlarının arttığı günümüz dünyasında zorunluluk haline gelmiştir (Büyükdüvenci, 1983).

Yaşam boyu öğrenme üç tür eğitimi kapsamaktadır. Birincisi okullarda bir müfredat dahilinde verilen eğitimidir (formal). İkincisi okul dışında daha çok mesleki becerileri geliştirmeye dayalı diploma yerine sertifika veya yeterlik belgesi verilen eğitimlerdir (non-formal). Üçüncüsü ise bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ya eksik oldukları bir alanı güçlendirmek ya da ilgi duydukları bir konuda daha çok bilgi ve yetenek sahibi olmak üzere aldıkları eğitimidir (informal). İlk ikisi toplumsal iken üçüncüsü bireyseldir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi [MEGEP], 2010). Karaca (2009), yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin kişisel gelişimi, sürekli eğitim yoluyla iş gücünün bilgi ve becerilerinin yenilenerek niteliklerinin artırılması konusunda yapılan etkinliklerin tamamı olarak tanımlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı eğitsel, sosyal ve ekonomik alanlarda tartışılmaktadır. Bu tartışmalar genellikle yaşam boyu öğrenme kavramının tanımından

başlamakta daha sonra kişisel ve toplumsal yararları açısından araştırılmaktadır. Ülkemizde yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili araştırmaların genellikle Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde yapılması gereken çalışmalar kapsamında yaşam boyu öğrenmenin sosyal ve ekonomik boyutlarını ele aldıkları görülmektedir (Coşkun, 2009).

Çok hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde iş görenlerin eğitim ve öğrenim programları sonucunda bilgi ve becerilerini sürekli güncel tutma fırsatına sahip olmaları önem kazanmıştır. Kişiler işlerini en verimli şekilde sürdürmek için sürekli yeni ve daha iyi yollar öğrenmek durumundadırlar. Böylece hem kariyer hedefleri doğrultusunda rekabet edebilecekler hem de üyesi oldukları örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayabileceklerdir. Bu nedenle örgüt içinde yaşam boyu öğrenme fırsatının yaratılması hem örgüt hem de çalışan açısından önemli bir yatırımdır. Bu yatırım örgüt ve çalışanın ortak sorumluluğundadır (Çalık ve Ereş, 2006).

Kariyer ise bir insanın çalışabileceği senelerde herhangi bir iş alanında adım adım ve devamlı ilerlemesi, tecrübe ve yetenek kazanması anlamına gelmektedir (Tortop, 1994). Bireylerin mesleki gelişimleri için mesleklerine yönelmeleri gerekmektedir. Mesleğe yönelme, mesleğe yatkınlık gösterme, mesleği sevmeye ya da yapmayı içten isteme ve mesleğe eğilimli olmaktır. Seçilen bir meslekte ilerlemek ve daha çok para kazanmak, sorumluluk almak, saygınlık, erk ve itibar elde etme çabaları kariyer geliştirme kavramını işaret etmektedir (Erdoğan ve Arsal, 2015).

İnsan hayatında önemli bir yeri olan kariyer gelişimi, bu yönüyle yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Kariyer eğitimi öğrenim seviyesiyle veya özel bir yaşla sınırlı değildir. Yaşamın erken yıllarından başlayarak kariyer eğitimiyle, kişilere tutum, yetenek ve ilgilerini tanıma imkânı verilir. Böylece, sosyal amaçları ve bireysel değerleri doğrultusunda mesleki gelişimleri desteklenmiş olur. Bunun yanı sıra kariyer eğitimi ile öncelikle kişilerin bireysel farkındalıklarını artırmalarına, kariyer plânı yapmalarına, mesleklerine ilişkin karar vermelerine ve seçtikleri meslekte doyum sağlamalarına katkı sağlanmış olur (Yazıcı, 2009).

Mesleğe başladıklarında öğrencilerine yaşam boyu uygulayabilecekleri temel becerileri kazandıracak olan sınıf öğretmeni adaylarının, yaşam boyu öğrenme becerilerine ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu görüşlere sahip olması, mesleklerinde ilerlemeleri, okullarımızdaki idari pozisyonlara gelmeleri, dünyada yaşanan değişimleri ve gelişimleri sınıflarına aktarmaları hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin kendini geliştirmesi, ülkemiz eğitim politikası açısından son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzularının Türkiye'deki var olan durumunu tespit edebilmektir. Öğretmen adaylarının günümüzde var olan kariyer geliştirme arzularının, öğrenme profillerinin, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

a) Araştırma, 2017- 2018 Öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçeğe ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

b) Değişkenler kuramsal kısmında açıklanan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Kariyer Geliştirme Arzuları ölçeği boyutlarıyla sınırlıdır.

1.5 Sayılıtlar / Varsayımlar

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, sosyal, bireysel, toplumsal ve iş alanları ile bağlantılı bir bakış açısıyla bireylerin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerini

geliştirmek amacıyla doğumdan ölüme kadar katıldıkları çok çeşitli öğrenme etkinlikleridir (MEB, 2009).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi: Coşkun (2009) tarafından hazırlanan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi" öleğinden alınan puanlar.

Sebat: Kelime anlamı olarak, sözünden ya da kararından dönmeme, bir işi sonuna kadar sürdürme, direşme, kararlılık anlamına gelmektedir (TDK, 2018).

Motivasyon: Kelime anlamı olarak incelendiğinde güdülenme; (motivasyon) 1.kasıtlı ya da kasıtsız olarak davranışı ortaya çıkaran, devamlılığını sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, saik. 2. Bir etkinlik veya işin gizli sebebi. 3. Kaynağı akıl olan sebep, saik. 4. Bireyleri bilinçli ve amaçlı işlerde bulunmaya yönelten dürtü veya dürtüler bileşkesi, saik biçimlerinde açıklanmıştır (Coşkun, 2009).

Kariyer: Kariyer, kişinin hayatı boyunca sürdürdüğü işi ile ilgili pozisyonlar bütünü olarak tanımlanabilir (Çalık ve Ereş).

Kariyer Geliştirme: Kariyer geliştirme, çalışanın potansiyel kariyer değişimi ve ilerlemesini sağlamak için tasarlanmış sistemli bir gelişmedir (Odabaşı, 2011).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve kariyer geliştirme süreci ile ilgili kavramlar betimlenmiş, konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Nedir?

Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumunun getirdiği önemli kavramlarından biri de yaşam boyu öğrenmedir. Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle insan yaşamını etkileyen yenilikler ortaya çıkmıştır. Çocukluk döneminde öğrendiğimiz şeyler yaşamımızın geri kalan kısmında geçerli ve yararlı olmamaktadır. Bu konuda Alfred North Whitehead 1931 yılında “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeyleri, yaşamları boyunca kullanmaları tezi geçerliliğini yitirmiştir.” Bugün çok önemli değişimlerin ortaya çıkması bir insanın ömründen daha kısa sürmektedir (Akt. Knowles, 1996) diyerek görüş bildirmiştir.

Günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmekte, okullarda verilen eğitimler yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle yaşamda karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlamak ve yaşam standardını korumak/artırmak için sürekli yeni bir şeyler öğrenmek durumundayız. Bu durum karşımıza yaşam boyu öğrenme kavramını çıkarmaktadır. Okulda öğrenmeyi de içerisine alan bireyin tüm hayatı boyunca sürdürdüğü öğrenme etkinliklerine yaşam boyu öğrenme denilmektedir (Bağcı, 2011).

Yaşam boyu öğrenme; insanların ilgi duydukları alanları belirleyerek, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliklerini geliştirmek için yaşamları süresince katıldıkları bütün öğrenme faaliyetleri ve bu faaliyetler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesidir (Aksoy, 2008). Aktan (2007)’ a göre çocukluktan emekliliğe kadar

sürekli öğrenmeyi ifade eden yaşam boyu öğrenme, ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında verilen eğitimin yanında aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme gibi alanları içerir.

Tek başına sürekli bir öğrenme süreci olan yaşantı; bireylerin, teknolojik ve toplumsal değişime ayak uydurabilmesi, kendi çevresinde meydana gelen değişiklikler karşısında hazırlıklı olabilmesi ve kişisel gelişme açısından potansiyel gücünü harekete geçirebilmesi, amaçlı ve birbirini destekleyen ardıl bir öğrenim görmesini gerektirir. Eğitim yaşam boyunca devam eden hem formal hem de informal öğrenme yaşantılarını içerir. Kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu, bireydeki davranış değişiklikleri informal eğitimidir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarından elde edilen eğitim ise formal eğitimidir (Celep, 1995). Duman (2003) yaşam boyu eğitim kavramını, eğitimin tüm boyutlarıyla (örgün- yaygın- algın) bir bütünlük içinde ele alınması gerekliliğini vurgulayarak, örgün (formal), yaygın (nonformal) ve algın (informal) eğitim ile ilgili şu tanımları aktarmaktadır; örgün eğitim, tüm okul seviyelerini içine alan, hiyerarşik yapılanma ve kronolojik derecelendirme biçiminde gerçekleşen öğretim ve mesleki yetiştirimdir. Yaygın eğitim; örgün eğitim sistemi dışında bağımsız veya daha geniş bir etkinliğin bir kısmı olarak düzenlenen eğitim faaliyetleridir. Algın eğitim; yaşamları boyunca insanların etraflarında gerçekleşen her türden olay karşısında tutum, değer, beceri, bilgi vb. davranışları edinme süreçleridir.

Yukarıda belirtildiği gibi öğrenmenin yaşam boyu olgusu, formal, non-formal ve informal öğrenmenin birbirini tamamlayıcı olmasına odaklanmakta, bu durum, faydalı ve keyifli öğrenmenin aile içerisinde, serbest zamanlarda, çalışma ortamında gerçekleşebileceğini ya da gerçekleştiğini anlatmakta, öğrenmenin farklı zaman ve mekânda değişebilir roller ve faaliyetler olduğunun fark edilmesini sağlamaktadır (Kaya, 2016). İnfomal öğrenme, yaşamın her döneminde ve her zaman var olan bir süreçtir. Bu nedenle de yaşam boyu öğrenmenin aslında ta kendisidir. Formal eğitim dışında gerçekleşen bir öğrenme olan yaşam boyu öğrenmenin en önemli boyutu, informal olmasıdır (Okutan, 2009).Yaşam boyu öğrenme örgün, yaygın ve formal olmayan öğrenme arasında köprü kurmak için önem taşımaktadır (Ada, 2009).

Shavelson (1985), yaşam boyu öğrenmede yaygın eğitimin önemine dikkati çekmekte, yaşam boyu eğitimi kişinin tüm yaşamı boyunca gerçekleşen bireysel, sosyal ve ekonomik gelişimleri sağlayan eğitim olarak görmekte ve öğrenmenin her yerde örgün, yaygın ve algın biçimde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme gerek formal gerekse informal eğitim yoluyla kişilerin bireysel, sosyal ve mesleki alanda gelişimini sağlayan tüm öğrenme etkinlikleridir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Yaşamın belli bir dönemine sıkıştırılmış eğitim ve öğrenme becerilerinin tersine yaşam boyu öğrenme, sürekli değişen şartlara uyum sağlamak amacıyla ve tüm yaşam boyunca, hayatın her alanında devam edecek bir öğrenme süreci olarak ifade edilebilir (Polat ve Odabaş, 2008).

Miser'e (1999) göre yaşam boyu eğitim üç temele dayanır. Birincisi, eğitimin okul süreciyle sınırlı kalmaması; ikincisi, insanların örgün eğitiminden sonra da eğitim imkânlarına sahip olması gerektiği; üçüncüsü ise eğitimin sürekliliğinin halk eğitimi ile sağlanabileceğidir (Akt. Bağcı, 2011). Yaşam boyu öğrenme sosyalleşmeyi, etkin vatandaşlığı ve kişisel gelişimin yanında, rekabet gücünü ve istihdamı da artırmaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenme, toplumun bütün kesimlerinin yaşamları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri eğitim imkânlarından sürekli yararlanabilmeleridir. Geçmişten günümüze çocuklarla gençlerin eğitimleri ile yetişkinlerin eğitimi arasındaki farklılaşmanın giderilmesi düşüncesi yaşam boyu öğrenme felsefesiyle açıklanmaktadır (Bağcı, 2011).

Yaşam boyu eğitim, “ileri eğitim”, “süreklî eğitim”, “yetişkin eğitimi”, “liberal eğitim”, “süreklî mesleki eğitim” ve “meslekte eğitim” gibi kavramlarla yakın ya da eş anlamlı kullanılmaktadır (Aspin ve Chapman, 2000). Eğitim yaşam boyu devam etmekte olduğu için, sürekli yenilenen, değişen ve hızla çoğalarak devam eden bilgiye ulaşabilmek amacıyla alınmış olan eğitimlerin yenilenmesi gerekliliği açıktır. Eğitim, yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak da tanımlanabilir. Bu nedenle hem yetişkinler hem de çocuklar için en önemli öğrenme öz yönetimli araştırma becerileri kazandırarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu (2002), yaşam boyu öğrenmeyi; bireyin yaşamı boyunca bilgisini,

becerilerini, yeterliklerini, bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi hedeflediği tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, birçok araştırmacının yaşam boyu öğrenmeyi farklı bakış açılarıyla tanımladıkları görülmektedir. White (1982) yaşam boyu eğitimi, kişilerin kendi yaşantılarını yönetebilmeleri olarak ele alırken, Kulich (1982) kişiye yaşamı boyunca verilen eğitimi ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi bir yaklaşım ve disiplin olarak tanımlayan Holmes (2002), kişisel gelişim, plânlanmış ve plânlanmamış gelişim ve deneyim tabanlı gelişim olarak ele aldığı yaşam boyu öğrenmenin sadece eğitim ya da kurs almak olmadığı ifadesini kullanmıştır. Jarvis'e (2004) göre yaşam boyu öğrenmeyi bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünü olarak tanımlamıştır (Akt. Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

DPT'nin (2001) raporuna göre yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tanım ve yorumlarda bulunan ortak özellikler aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Eğitim ve öğretimin değeri ve etkisi konusunda güçlü inanç,
- Kişinin toplum içindeki konumu ne olursa olsun; herkesin eşit öğrenme olanaklarından faydalanması,
- Eğitim- öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin öneminin yaygın biçimde kabul edilmesi,
- Öğrenme ve öğretme yöntemlerinin sunumundaki çeşitliliklerin yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel yöntemlerden ayıran temellerden biri olması,
- Bireyin öğrenme yaşantısını kendi kişisel özelliklerine göre yapılandırması ve kişinin kendi öğrenme biçimine kendisinin karar vermesi konusunda güdülenmesi,
- Geleneksel öğrenme yaklaşımına farklı bir bakış açısı getiren yaşam boyu öğrenme kavramının benimsenmesi,

Tablo 2.1 Geleneksel ve yaşam boyu öğrenmeyi birbirinden ayıran temel özellikler

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretici bilginin merkezidir.	Bilginin kaynağına ulaşmak için eğitimciler yol göstericidir.
Devletin eğitim politikası çerçevesinde öğrenme yaşantıları plânlanır.	Devletin eğitimdeki ağırlığı azaltılmıştır.
Öğrenme sadece okulda gerçekleşir.	Okul dışı öğrenmeye önem verilmiştir.
Öğrenciler, bilgiyi olduğu gibi kabul eder.	Bireyler yaparak yaşayarak öğrenir.
Öğrenme müfredata bağlıdır.	Günlük yaşamın ihtiyaçlarına uygun içeriğe öncelik verilmiştir.
Öğrenciler bireysel çalışır.	Bireyler grup içinde etkileşimle öğrenir.
Öğrencilerin bir sonraki öğrenme basamağına hazır olup olmadıklarını anlamak amacıyla testler verilir.	Öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenmelerine yol göstermek amacıyla değerlendirme yapılır.
Eğitim okul saatleriyle sınırlıdır.	Eğitimi belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırmamaktadır.
Öğrencilerin hepsi aynı faaliyetleri yapar.	Bireyselleştirilmiş öğrenme planları hazırlanır.
Hizmet öncesi eğitim alan öğretmenler, geçici hizmet içi eğitimlere katılırlar.	Yaşam boyu öğrenen eğitimciler, hizmet öncesi eğitim ve arkasından sürekli eğitimle mesleki gelişime devam ederler.
Başarılı öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerine izin verilir.	Toplumun her kesiminden bireyler yaşam boyu öğrenme fırsatlarından yararlanırlar.

Kaynak: (World Bank Report, 2003; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012)

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında okul, öğrencilerine bilgi aktarmanın dışında, öğrencilerinin öğrenme kapasitelerini güçlendirme, yetenekleri doğrultusunda seçim yapmasına yardımcı olma, kendi kendilerine öğrenme alışkanlıkları geliştirme ve teşvik etme rollerini üstlenmektedir. Bu nedenle okul, sadece örgün eğitim çağındaki kişilere değil, tüm kişilere hizmet veren bir kurum olarak düşünülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme, kapsamı, uygulama alanı, hitap ettiği birey kitlesi ve yapısı itibarıyla geleneksel eğitim kavramlarından farklılık göstermektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

2.2. . Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı

Doğumdan ölüme kadar yaşamın tüm sürecini içine alan yaşam boyu öğrenme kavramı; formal eğitimin kapsamı dışında ve informal eğitimi de içerisine alan büyük bir alanı kapsamaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu olmasının yanında yaşamın her tarafına yayılmış olan anlamına da gelmektedir. Toplumun, gelecekte güçlü ve sürdürülebilir olması için anahtar role sahip olan yaşam boyu öğrenme, toplumun kendi kendini yenileyen bir kapasite oluşturulmasına ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlar. Örgün eğitimdeki eğitim ve öğretimden çok daha fazlasını ifade eden yaşam boyu öğrenmenin çerçevesi, yaşam döngüsü içinde “beşikten mezara kadar öğrenmeyi”, aynı zamanda yaşamın içinde resmi ve resmi olmayan öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kapsar (Aksoy, 2008).

1970 yıllarında yaşam boyu öğrenmenin kapsamıyla ilgili üç temel unsur bulunmaktaydı (DPT, 2001):

1. Yaşam boyu öğrenecek bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminin bütünü yeniden yapılandırılacaktır.
2. Bireyler yaşam boyu öğrenme sürecinden olabildiğince yararlanacaktır.
3. Öğrenmeyi öğrenme ve bağımsız öğrenmenin önemi üzerinde durulacaktır.

Yaşam boyu öğrenme, insanların öğrenme ve öğrendiklerinin daha iyisini yapmaya yönelik gereksinimlerini gidermektir. Öğrenme sadece örgün eğitimle sınırlanamaz. İnsanlar sadece sınıflarda değil aynı zamanda iş yerinde resmi eğitimler dışında da başkalarıyla iletişim kurarak, televizyon seyrederek, oyunlar oynayarak ve diğer faaliyetler sayesinde de öğrenirler. Bu şekilde öğrenmeler de geçerli öğrenmeler olmasına rağmen yapılandırılmış olmadıkları için incelenmesi güçtür. Bu yüzden yaşam boyu öğrenmeyle ilgili organize edilmiş, yapılandırılmış, bilinçli ve bazı yöntemlerle ölçülebilen faaliyetler üzerinde durulmaktadır (OECD, 1996)

Yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılan faaliyetlere örnek olarak şunlar sıralanabilir (Lengrad,1985; akt. Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

- a. Bireysel veya toplu öğrenmenin aynı zamanda sanayileşmiş eğitimin kişisel değerleri,
- b. Orta ve yüksek öğretimde sertifikalandırılmış ve sertifikalandırılmamış yaşam boyu öğrenme,
- c. 1978 yılında 15-35 yaşları arasındaki 100 milyon göçmeni okur-yazar yapmayı ve sosyal bilinç ile bireyleri geliştirmeyi hedefleyen Hindistan' daki çalışmalar,
- d. Yugoslavya' da nüfusun hepsinin yaşam boyu öğrenmeyle uyumluluğunu temin etmek amacı ile her eyalette kendi özgürlüğünü koruyarak yapılan eğitim reformları,
- e. Büyük Britanya'da Open University tarafından yürütülen, zaman, mekân ve toplumla ilgili çeşitli çalışmalar.

2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi

1800'lü yıllarda Grundtvig, yaşam boyu öğrenme kavramını ilk kez kullandığı için yaşam boyu öğrenme geleneğinin kurucusu olarak kabul görmektedir. Comenius'un fikirleri de yaşam boyu öğrenme kavramının temellerini oluşturmuştur (Wain, 2000). 20. yüzyılın ilk çeyreğinde, ilk defa ifade edilen yaşam boyu öğrenme düşüncesi, 1920'li yıllarda John Dewey ile beraber Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle, tarafından kavram olarak kullanılmış ve eğitimin sadece okullarda verildiği görüşü yerine, yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu fikrini vurgulamışlardır (Ayhan, 2005; akt. Dünder, 2016).

Lindeman, 1926'da yazdığı ve dilimize "Halk Eğitiminin Anlamı" adıyla çevrilen klasik yapıtında, "eğitim yaşamdır" derken; yaşamın tamamının öğrenme olduğunu, bu nedenle eğitimin herhangi bir bitim noktası olamayacağını söyler (Kıvrak, 2007). Modern devletlerin ortaya çıkmasıyla beraber eğitim ve öğretim hizmetleri devletin asli görevleri arasında yer almıştır. 19. asırdan başlayarak belirli yaş grupları zorunlu olarak okullarda eğitim ve öğretim sürecine dahil olurken; 20. asrın ortalarından itibaren bilinenlerin yeni kuşaklara aktarılması olarak görülen eğitimin, yetersizliğiyle

ilgili görüşler ifade edilmeye başlamıştır. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı ve büyük değişimler ve yeniliklerle birlikte, insanlar geçmişte öğrendikleri bilgileri yaşamlarının geri kalan kısmında kullanamamaktadırlar (Karaca, 2009).

1960'lı yılların sonlarında yaşam boyu öğrenme kavramı, “öğrenen toplum” kavramıyla birlikte, eğitim ve öğrenme imkânlarının genişleyerek eğitimdeki eşitsizliklerin üstesinden gelinebileceği fikrine dayanıyordu. Günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı yeniden tanımlanarak, mesleki eğitime yönlendirilmiş bir anlayışa yani, bireylerin verimliliklerini artırmaları için bilgi ve beceri kazanmalarına öncelik vermeye dönüşmüştür (Ünlühisarcıklı, 2009). Yaşam boyu öğrenme 1970 yılında UNESCO Konferansında “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş” adlı bildiri ile Paul Lengrad tarafından eğitim alanında gündeme gelmiştir. UNESCO uluslararası eğitim komisyonunda şu önerileri sunmuştur (Akt. Knowles, 1996):

- Eğitimi, bireyin yaşı ve okulun fiziki yapısıyla kısıtlamak yanlıştır.
- Eğitim, okul ve okul dışındaki yaşamda gerçekleşen eğitim ile birlikte bir bütündür.
- Eğitim sürecinde yer alan faaliyetler esnek olmalıdır.
- Eğitimi belirli bir süre ile sınırlandırmak doğru değildir.
- Eğitimi, bir ömür boyu gerçekleşen bir süreç olarak görüp, gerekli tasarlama ve düzenlemeler de bu bakış açısıyla yapılmalıdır.

1972 tarihinde UNESCO tarafından hazırlanan raporda eğitim politikaları için temel olan “sürekli öğrenme” ve “öğrenen toplum” konuları detaylı olarak ele alınmış, daha sonra Avrupa Birliği komisyonunun almış olduğu kararla 1996 yılı Avrupa'da Yaşam Boyu Öğrenme Yılı olarak kabul görmüştür. Yaşam boyu öğrenme yılının üç temel hedefi bulunmaktaydı:

- (1) Yaşam boyu öğrenme kavramına teşvik etmek,
- (2) Yaşam boyu öğrenmenin anlam ve özelliklerini açıklamak,
- (3) Avrupa'daki bütün vatandaşlar için bu kavramın bir gerçeklik olabileceğini gözden geçirmek (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Bu çalışmaların ardından OECD “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” isimli bir rapor ortaya koymuştur. Bu raporda, küresel ekonominin var olduğu rekabet dünyasında yaşam boyu öğrenmenin, yaşanan zamanda var olabilmek için bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı [EURYDICE], 2000).

1970’lerin ortalarından 1990’ların başında kadar yaşam boyu öğrenme kavramına ilgi azalmış, hükümetlerin gündemini, kriz dönemleri ve ekonomik problemler meşgul etmeye başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme olgusunda ekonomik söylemler ön plana çıkmıştır. 1990’ların başından günümüze yararcı ve iktisadi bir anlayış içerisine giren yaşam boyu öğrenme kavramı, yalnızca eğitimciler tarafından değil sosyologlar ve ekonomistler gibi farklı disiplin araştırmacıları tarafından da kendi kalıplarına uygun şekilde kullanılmaya başlamıştır. Bu dönemde UNESCO, OECD ve en önemli faktör olan Avrupa Birliği, kavramı tekrar gündeme girmiştir (Beycioğlu ve Konan, 2008).

1995 yılında eğitim ve öğretim üzerine Beyaz Kitap, Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme adlı çalışmaları yayınlayan Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu, geleceğin toplumunun öğrenen bir toplum olacağını, eğitim ve öğretimin önemini; “kendinin farkında olma, ait olma, kendini gerçekleştirme ve gelişme gibi konularda gittikçe artan bir şekilde aracı kılınacağını belirtmektedir. Bu bakımdan bilgi temelli toplum ya da bilgi toplumu, bilginin üretimi, dağıtımı ve kullanımı süreç ve uygulamalarına sahip bir toplum olarak ifade edilmekte, öğrenen toplumla öğrenmeye katılımında bireyleri ve organizasyonları destekleyen, motive eden, toplumun bütün sektörleri arasında yerel ortaklık geliştirerek geniş bir şekilde kültürün öğrenilmesini artıran toplum tanımlanmaktadır (Kaya, 2016). Mart 2000’ de Lizbon’da Avrupa Politikalarını belirlemek için toplanan Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu toplantı sonucunda; Avrupa’nın sosyal, kültürel ve ekonomik alanda bilgi çağına gereğini yerine getirmesi vurgulanmıştır. Lizbon toplantısının amacı, yaşam boyu öğrenme stratejisinin bireysel ve kurumsal düzeylerde uygulanması ve günlük yaşamda uygulama yöntemleri üzerine Avrupa düzeyinde bir tartışma başlatmak olarak ifade edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin sadece Avrupa’nın sorunu değil, herkesi ilgilendiren ve bütün ülkelerin eğitim konusunda, üye ülkelerin bu çalışmalarına katkı sağlaması

gereği vurgulanmıştır. Birlik üyeleri yaşam boyu öğrenme stratejisini şöyle belirtmişlerdir:

- Bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemeleri için sürekli ve evrensel eğitime ulaşımı güvence altına almak, bilgi toplumu oluşturmak,
- İnsan kaynağına yatırım yaparak, eğitim düzeyini sürekli yükseltmek,
- Etkili öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmek ve yaşam boyu öğrenmenin içeriğini belirlemek,
- Yaygın eğitim ve örgün eğitim dışında bireysel olarak eğitime katılmayı desteklemek,
- Nitelikli bilgiye herkesin kolayca ulaşabilmesini sağlamak,
- Yaşam boyu öğrenme olanaklarının toplumla iç içe, bireylere mümkün olduğunca yakın olmasını sağlamak ayrıca bu öğrenme olanaklarını bilgi teknolojisi ile desteklemek (Gülcan, 2010).

Eğitimle ilgili temel stratejisini yaşam boyu öğrenme anlayışına dayandıran Avrupa Birliği, Dünyada rekabetçi bir ekonomiyi elde etmek için eğitimde dünya lideri olabilmeyi hedefleyen ve bu hedefe ulaşmak için, yaşam boyu eğitime önem verilmesi temel strateji olarak benimsenen Lizbon 2010 Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi'nde tüm üye ve aday ülkeler yaşam boyu öğrenim strateji belgeleri düzenlemeye yönelmişler ve informal öğrenmeyi de dikkate alan önemli çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimdeki yeri 2001 yılında Prag Bakanlar Toplantısı'nda önem kazanmaya başlamıştır. Bu toplantıda yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme olgusunun kazandırılması konusu ele alınmıştır. Bilgi çağında nitelikli bir birey olabilmeye yönelik, bilgi iletişim teknolojilerini kullanımının gerekliliği ve öğrenme stratejilerinin üzerinde durulmuştur. 2007 yılında Londra Bildirgesi'nde ana tema "esnek öğrenme yolları" olarak ele alınmıştır. Burada öğrenmeyi esnek kılacak ve bireylere özgü öğrenme yöntemleri ortaya koyabilecek olanakların var olduğu savunulmuştur. Buna ek olarak yaşam boyu öğrenme ile ilgili eksiklerin de olduğu ve bu konuda çalışmaların yapılabileceği kararına varılmıştır (Yıldırım, 2015). Beşikten mezara kadar süren eğitim felsefesi, yaşam boyu öğrenme altında toplanan Üniversiteler, Halk Eğitim

Merkezleri, Devlet Planlama Teşkilatı, Ulusal Ajans, Eğitim Danışmanlık Şirketleri, Sivil Toplum Kuruluşları ve Özel Sektör tarafından yürütülmektedir (Akkuş, 2008).

2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Geniş bir içeriğe sahip olan yaşam boyu öğrenme, eğitim sistemlerinin tüm düzeylerinde bir yeniden yapılanmayı kapsamaktadır (Bağcı, 2011). Yaşam boyu öğrenme toplumdaki bütünleşmeyi sağlamak ve pasif olmayan vatandaşları yetiştirmek için hayatın bütün alanlarında iş birliğine teşvik ederek öğrenmenin tüm yaşam boyunca devam etmesini sağlamak ve bu süreklilik bilincini bireylerde yaratmak, bu doğrultuda kendini yenileyen ve geliştiren bireylerden aktif ve katılımcı vatandaşlar yaratmayı sağlamak hedeflemektedir (Güler, 2004). Yaşam boyu öğrenme, kişilerin bilgi toplumunda yaşamlarını kontrol ederek çevreye uyum sağlamalarını, ekonomik ve sosyal hayatın bütün aşamalarında aktif bir şekilde yer almalarını amaçlamaktadır (MEB, 2009).

Turan'a (2005) göre; yaşam boyu öğrenme istihdamla ilgili hedefler kadar bireysel, sosyal ve yurttaşlık hedeflerini de kapsar. Formal eğitim sistemi içinde ve dışında farklı ortamlarda olabilir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin en iyi öğrenme imkânlarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşmasını amaçlamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme toplumun bütününe kapsayan, daha geniş bir demokrasi, daha değerli bir hayat ile yüksek becerili işgücünü hedeflemektedir. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme bireylere bilgilerini yenileme için verilen bir imkândır (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005). Görüldüğü gibi yaşam boyu eğitim üç temel hedefe yönelmiş bulunmaktadır. Bunlar, yaşam boyu öğrenmede imkânlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır.

1. Kişisel Gelişme: Bireyi merkeze alan yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme stratejileriyle, bireyin aktif öğrenme gizilgücüne odaklanır. Kişilere daha çok seçme ve

girişim hakkı vererek, kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim almalarını hedeflemektedir. Her insan, çocuk, genç ve yetişkin, öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere, plânlanmış eğitim olanaklarından yararlanmalıdır. İnsanların varlıklarını sürdürmek, beyin teknolojisini ve kavrama yeteneklerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde çalışmak ve yaşamak, kalkınma sürecine her anlamda katılmak, yaşam standartlarını artırmak, bilinçli karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için gereksinim duydukları her türlü öğrenmeyi içermektedir.

2.Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme günümüze kadar küçük grupların yararlandığı bir süreç olarak kalmıştır. Yaşam boyu eğitim, bunu tersine çevirmeyi, yani herkese yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak, fırsat eşitliğine katkıda bulunarak toplumsal bütünleşmeyi hedeflemektedir.

3.ekonomik Büyüme: Beceri oluşturmada şartları ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmek, verimi arttırmak, ekonomik büyümeyi ve yeni alanlar yaratmayı teşvik etmek için gerekli plânlamaları kapsamaktadır (DPT, 2001).

2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerileri bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve bireysel işlerini yapabilmesi için doğumdan ölüme kadar gerekli olan ana beceriler şeklinde ifade edilmiştir (Selvi, 2011). Yaşam boyu öğrenme becerileri literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Becerilerin tamamı üst düzey becerileri içermekle beraber, becerilerin belirlendiği kurumlar veya bireylerin toplumsal, siyasi ve felsefi yapılarından etkilenmiştir (Akkuş, 2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için okuma, yazma, dinleme, konuşma, araştırma, bağımsız öğrenme, öğrenme stratejileri ve üst düzey düşünme gibi becerilere sahip olunmasının şart olduğu ifade edilmiştir (Konakman ve Yelken, 2014).

Evers, Rush ve Berdrow (1998) yaşam boyu öğrenmenin öğrencilere üniversiteye geçişte, üniversiteden iş hayatına geçişte ne kadar yardımcı olduğu üzerine

yaptıkları çalışmada dört temel beceri belirlemişlerdir. Bu beceriler aşağıda verildiği gibidir:

- *Kendi kendini yönetme*; değişen çevre koşullarıyla birlikte kendi becerilerini en üst düzeye çıkarmak için devamlı uygulamalar yapmak ve rutinleri içselleştirmek,
- *İletişim*; bilgi toplamak ve bilgi vermek için bireylerle ve gruplarla yazılı ve sözlü olarak etkili iletişim kurmak,
- *İnsanları ve görevleri yönetme*; başarılı bir görev için hem kaynakları hem de insanları organize etmek, koordine etmek ve kontrol etmek,
- *Değişiklik ve yeniliklere uyum sağlama*; var olan durumdan, belirgin farklılıklar içeren yenilik ve değişiklikleri yönetmeyi ve yönlendirmeyi sağlayacak çözümler bulmak.

1994 yılında OECD’de yaşam boyu öğrenme becerilerinin, yaşam boyu öğrenmenin çok açılı eğitim amaçlarını yansıtacak beceriler olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu beceriler; Etik Düşünme ve Davranma, Matematiksel ve Analitik Düşünme ve Uygulamaları, Teknolojik Bilgiye Hâkim Olma ve Bilimsel Bir Şekilde Kullanma, Bilgi ve İletişim Bilimleri, Kültürel, Yurttaşlıkla İlgili Bilgiler ve Ekonomik Çalışmalar, Sanat, Sağlık, Çevre alanları içermektedir (Akt. Akkuş, 2008).

2.6. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri

Bilginin sadece basılı alanlarda üretildiği ve paylaşıldığı geçmişte, kişilerin bilgi tüketicileri olmaları için temel becerilere sahip olması (okuma-yazma, konuşma, dinleme, vb.) yeterli olmuştur; ancak yaşanan teknolojik gelişmeler gerek bilginin üretiminde gerekse üretilen bu bilginin elde edilmesi, kullanılması ve paylaşılmasında bilinenin aksine becerilerin kazanılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bilgi toplumunun başarılı bireyleri her alanda bilgiye ulaşarak kendi kendine ve yaşam boyu öğrenebilen bireyler olmalıdırlar. Pasif olmayan ve sürekli bilgi kullanımını gerektiren yaşam boyu öğrenmede birey, herhangi bir problemin çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmalı,

ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uyarlamalı, hatta yenilerini ilave edebilmelidir (Polat ve Odabaş, 2008).

Globalleşmenin etkisiyle bilişim ve teknoloji alanında ortaya çıkan değişimlerle birlikte, toplumlar kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır (Karaca, 2009). Bireylerin yaşam boyu öğrenmede başarıyı yakalayabilmeleri için örgün eğitimde çok temel olan iki yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Bunlardan birincisi, örgün eğitimde bilgi kaynaklarına ulaşma, problemi çözmek için uygun bilgileri seçme ve bilgileri uygulama yeterliği, ikincisi ise daha etkili ve verimli olarak nasıl öğrendiğini öğrenmedir. Birey yaşamı boyunca öğrenmek zorundadır (Doğan, 2009).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliliğine ilişkin sekiz temel alan belirlemiştir. Bu alanlar:

1. *Anadilde İletişim Yeterliliği*: Duygu ve düşüncelerini anadilde, sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerisi.
2. *Yabancı Dil Yeterliliği*: Yabancı dille yazılmış bir parçayı okuyup anlayabilme, iletişim kurma becerisi.
3. *Matematiksel- Temel Bilim ve Teknolojiyle İlgili Yeterlilikler*: Günlük yaşamda karşılaşılan problemleri matematiksel düşünme yoluyla çözebilme, bilim ve teknoloji alandaki gelişmeleri takip etme becerisi.
4. *Dijital Yeterlilikler*: Kişilerin bilgi ve iletişim teknolojileri etkili bir biçimde kullanabilmesi.
5. *Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlilikler*: Kişilerin öğrenme süreçlerinin ve ihtiyaçlarının farkında olarak kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi, zamanı ve bilgiyi verimli bir şekilde kullanabilmesi.
6. *Kişilerarası, Kültürlerarası, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlilikleri*: Kişilerin sosyal hayatta kişilerarası ya da kültürlerarası etkili ve yapıcı katılım gösterebilme becerisi, demokratik olabilme.
7. *Girişimcilik*: Yaratıcılık, yenilik, risk alma ve düşüncelerini yaşama geçirebilme, hedeflerine ulaşmak için planlama ve yönetme becerisi.

8. *Kültürel Yeterlilikler*: Kişilerin sanat alanlarında, yazılı ve görsel medyada, edebiyatta duygularını ifade etme ve yaratıcı düşünceler geliştirebilme yeterlikleri şeklinde açıklanmıştır.

Yaşam boyu öğrenen birey formal ve informal öğrenmeye bütün yaşamı boyunca bilinçli olarak katılmaktadır. Yaşam boyu öğrenen birey; öğrenme gereksiniminin ve öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki bağın farkında, yaşam boyu öğrenmeye eğilimli, yüksek motivasyonlu bireylerdir. Kişisel amaçlarını oluşturur, öğrendiklerini uygular, bilgiyi kullanır ve kendi öğrenmesini değerlendirir.

Knapper ve Cropley'e (2000) göre yaşam boyu öğrenen bireyler aşağıda yer alan özelliklere sahiptir:

- Kendi öğrenim plânlarını yaparlar,
- Kendi öğrenimlerini ölçerler,
- Pasif değildirler,
- Öğrenmeyi hem akademik olan hem de akademik olmayan ortamlarda gerçekleştirirler,
- Yaşlılarından, öğretmenlerinden ve mentorlerinden öğrenirler,
- İhtiyaç hâlinde farklı ders ve disiplinlerden bilgileri toplarlar,
- Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri uygularlar (Akt. Coşkun, 2009).

2.7. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme

Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olan motivasyon, bireyin herhangi bir öğrenme sürecine etkin katılması için gereklidir. Motivasyon kuramının en temel kavramı Maslow (1943) tarafından ortaya konan fizyolojik ve psikolojik dürtü/güdülerdir. İnsan eyleminin sebeplerini açıklamada kullanılan güdü kavramı herhangi bir şeye karşı çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Çünkü motivasyon bireysel bir özelliktir. Motivasyonun kaynağı içsel ya da dışsal olabilir. Neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiği konusunda derinlemesine bilgiye gereksinim duyan yetişkinlerin öğrenmesinde

de güdüleme çok önemlidir. Yetişkin bilgilere ulaşmada problem yaşarsa ya da bu bilgiler yetişkinin talepleriyle örtüşmezse yetişkinin öğrenme güdüsü hızla düşer ve öğrenmeye olan ilgisi azalır. Çünkü yetişkin, geçmiş öğrenme yaşantıları ve deneyimlerine sahip olduğundan kendi kararlarından kendisinin sorumlu olduğunu düşünür. (Abell 2000; akt. Duman, 2004). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede aktif olabilmeleri için motivasyon düzeyinin yüksek ve gereksinimler doğrultusunda şekillendirilmiş öğrenme yaşantılarına katılmaya yönelimli olması beklenebilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip kişinin bir diğer özelliği “öğrenmede kararlılık” halinin sürekliliğidir. Bu öğrenen kişinin sebatkar olması olarak isimlendirilebilir. Sebat kelime anlamı olarak, sözüden veya kararlarından dönmeme, bir işi sonuna kadar sürdürme, direşme, kararlılık anlamına gelmektedir (TDK, 2018). Sebat bireyin öğrenmeye ilişkin kendine olan inancını ve bu inancını gerçekleştirebilmek için ortaya koyacağı kararlı tutumunu belirtmektedir. Bu durum Bandura tarafından kişinin öz yeterliği (*self efficacy*) olarak da ifade edilmiştir. “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz yeterlik denir” (Senemoğlu, 2002). Bandura’ya (1977) göre kişinin öz yeterlilik algısı öğrenme faaliyetlerinin seçimini, güçlükler veya engeller karşındaki sebatını, çabalama düzeyini ve de performansını etkilemektedir (Akt. Er ve Gürkan, 2010). Yaşam boyu öğrenme süreci belli bir zaman sınırlaması olmayan yaşam boyunca devam eden öğrenme sürecidir. Bu bakımdan bireyin yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin sürekliliğinde, bireyin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin inancı, çabası, kararlılığı bir başka deyişle sebatkârlığı önemli bir etkidir (Kılıç, 2015).

Yaşam boyu öğrenen kişiler kendi hedefleri doğrultusunda, bağımsız öğrenen kişiler olarak ifade edilebilir. Bağımsız öğrenme, bireyin ilgi ve ihtiyaç duyduğu rastgele bir bilgiyi araması ve bu bilgiyi/beceriye ilişkili olduğu bağlam içerisinde öğrenmesidir. Yaşam boyu öğrenen bireyin yaşam felsefesi “var olanı anlamaya çalışmak” olarak özetlenebilir. Bu bakımdan “anlama” eylemi merak edilen her türlü bilgi için geçerlidir ve bu sebeple merak yaşam boyu öğrenmenin itici gücü olarak ifade edilebilir (Coşkun, 2009). Merak, bireyin bir şeyi anlamak ve öğrenmek için duyduğu isteği anlatan bir kavramdır (TDK, 2018). İnsan, doğası gereği düşünen, eleştirebilen, sorular soran,

tartışan bir varlıktır. Yaşam boyu öğrenme eğilimdeki birey, etrafında meydana gelen değişim ve yeniliklere, olaylara karşı meraklı ve ilgilidir. Kişinin yenilikleri benimsemesi, yaşantısında ve mesleğinde uygulaması onun yenilikçilik özelliğiyle alakalıdır (Coşkun, 2009).

Yaşam boyu öğrenen bireylerin bir diğer özelliği ise öğrenmeyi düzenleyebilmeleridir. Senemoğlu (2009) tarafından öz düzenleme, öğrenme sürecinde kişinin kendi davranışlarını gözlemleyip, onları kendi ölçütlerine göre değerlendirmesi, kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak belirtilmiştir. Öz düzenleme becerisine sahip olan kişinin özelliklerini, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, amaçlarını belirleyen ve bunlara ulaşmak için kendine uygun plan ve stratejiler geliştirebilen, içinde bulunduğu süreci değerlendirebilen ve bu doğrultuda öz eleştirisini yapabilen, aynı zamanda kendi kendine dönütler verip gerekli değişiklik ve yenilikleri yapabilen kişidir (Akt. Ozan, Çelik ve Kıncal, 2014). Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip kişi, öğrenme faaliyetlerini kendi sorumluluğuna alarak, bireysel hedeflerine uygun bir biçimde düzenleme becerisine de sahiptir.

2.8. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

Tüm Avrupa ülkeleri arasında yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirebilmek ve yaygınlaştırabilmek amacıyla çeşitli programlar planlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme programları ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden yetişkinlere, mesleki eğitimleri için çalışan stajyerlere ve üniversite öğrencilerine hatta eğitimcilere kadar temel beceri gereksinimi olan herkese eğitim ve öğretimde gelişme olanağı ile karşılıksız mali destek sağlamaktadır. 2007-2013 yılları arasında Avrupa Eğitim ve Kültür Komisyonu eğitim öğretim alanında yapılacak çalışmalarını Yaşam Boyu Öğrenme Programı olarak ele almış ve bunlar için bütçe ayırmıştır (Ersoy, 2009).

Yaşam boyu öğrenme programları temel amaçlarına uygun bir şekilde eğitimin tüm düzeylerinde Avrupa'daki eğitim kaynaklarına uluslararası erişimi kolaylaştırmak, fırsat eşitliğini sağlamak, bilgi değişimini geliştirmek, eğitim alanındaki iş birliğini ve

öğrenci değişimlerini teşvik etmek, eğitimdeki yenileştirmeleri desteklemek ve ortak eğitim politikalarını incelemek olarak sürdürülmektedir (Kıvrak, 2007). Okul eğitiminde niteliği arttırmak ve eğitimin Avrupa boyutunu güçlendirmek amacıyla okul öncesinden orta öğretime kadar uzanan hedef kitleye yönelik “Comenius”, yükseköğretim öğrenci ve öğretim elemanlarına hitap eden, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile iş birliği içinde olmalarını teşvik eden “Erasmus”, örgün eğitimin dışında kalan yetişkinlere eğitim desteği sağlayan “Grundtvig” ve hedefini başta KOBİ’lerin teşkil ettiği her düzeydeki mesleki eğitim kuruluşları, eğitim ve araştırma merkezleri, enstitüler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, meslek birlikleri ve firmalar “Leonardo da Vinci” (LdV), Avrupa'nın bütünleşme çalışması konusunda eğitim, öğretim, araştırma ve düşünsel faaliyetleri teşvik etmek ve bu konulara yönelik kurum ve kuruluşlara destek vermek için Jean Monnet gibi programlar Yaşam Boyu Öğrenme Programları kapsamında yer almaktadır. 2007-2013 yılları arasında Avrupa Birliği tarafından uygulanmış olan programların yerine 2014-2020 yılları arasında uygulanması düşünülen Erasmus+ Programı yaş ve eğitim gibi farklılıklara bakılmaksızın kişilerin yeni beceri kazanmasını, bireysel gelişimlerinin daha yüksek düzeye getirilmesini, istihdam olanaklarının artırılmasını, eğitim, öğretim ve gençlik konularında Avrupa içinde ve ülkelerarasında iş birliği sağlamayı hedeflenmiştir. Geçmişteki programların kazanımları üzerine inşa edilen Erasmus+ programı, bir önceki Yaşam Boyu Öğrenme Programı'nda bulunan ve kamuoyunda fazlasıyla kabul gören ve tanınmasında etkili olan Erasmus Programı'ndan dolayı yeni programa Erasmus+ adı verilmiştir (Ulusal_Ajans, 2018)

2.9. Kariyer nedir?

Fransızca "carrière", İngilizce "career" Türkçe “kariyer”, kelimesinin karşılığı “meslek hayatı” anlamına gelmektedir. Kelimenin sözlük anlamı, bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlıktır (TDK, 2018). Farklı anlamlara da karşılık gelmektedir. Kariyer planlama, kariyer geliştirme, kariyer gelişimi, kariyer yönetimi, kariyer rehberliği gibi kavramlar klasik personel yönetimi anlayışından insan kaynakları yönetimine geçiş ile meslek seçimi, meslek tercihi, mesleki rehberlik kavramları yerine kullanılmaya başlanan terimler olmuştur (Aksoy, 2008).

Kariyer sözcüğü için pek çok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları;

- Kariyer kişinin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği etkinliklerdir.
- Kariyer bir insanın çalışabileceği seneler boyunca, herhangi bir iş alanında adım adım ve devamlı olarak ilerlemesi, deney ve beceri kazanmasıdır.
- Kariyer, kişinin kamu ya da özel çalışma yaşamında ilerleme sağlayacağı, bir başarı elde etmek amacıyla izlediği ve çalıştığı alandır.
- Kariyer, ilerlemedir. Bir örgütte veya profesyonel hiyerarşide çoğunlukla yukarı doğru olan hareketliliktir.
- Cascio, kariyeri bireyin yaşamı boyunca mesleki pozisyonlarının sırası olarak açıklamaktadır.
- Kariyer bireyin hayatı boyunca edindiği işe dair deneyim ve etkinliklerle ilgili algıladığı tutum ve davranışlar dizisidir.

Bu tanımlamalara göre kariyer kavramının içeriğiyle ilgili olarak;

- Kariyer sözcüğü iş görenlerin çalışmalarına, örgütsel konumlarına bakılmaksızın hayatları boyunca yaptıkları işler dizisini ifade etmektedir.
- Kariyer sözcüğü yalnızca dikey hareketlilik, başka bir ifadeyle örgütün üst basamaklarına doğru yükselmenin yarattığı iş değişikliği ile ilgili değildir. Kişinin aynı işte kalarak da çeşitli beceriler kazanabileceği ya da var olan becerilerini geliştirebileceğiyle de ilgilidir.
- Örgütlerin, kişilerin kariyeri üzerinde tek yönlü denetime sahip olduğu düşüncesi artık kabul görmemektedir. Bireyler kendi kariyerlerini planlamada ve denetlemede söz sahibidir (Odabaşı, 2011).

Türkçe 'ye giderek daha çok yerleşen kariyer kavramı, mesleki gelişim anlamında kullanılmaktadır; ancak kariyer sadece çalışan rolü ile değil, bireylerin yaşam boyu üstlendiği ardışık rollerle ilgilidir. Literatürde kariyer kelimesi gelişim kavramını da kapsadığı için meslek sözcüğünün yerini almaktadır. Kariyer, kişinin hayatı boyunca sürdürdüğü işi ile ilgili pozisyonlar bütünü olarak tanımlanabilir (Çalık ve Ereş, 2006).

2.10. Kariyerin Önemi ve Kapsamı

Kariyer, bireyin çalışma yaşamında izleyebileceği bir görevler dizisidir. Geleneksel olarak, kariyer kavramı sadece yöneticiler ve profesyoneller için kullanılırken, günümüzde tüm iş görenler için kullanılmaktadır. Yine geleneksel olarak bu kavram, sadece üst kademelerdeki görevlere terfi ve yükselme anlamında kullanılmakta iken, bugün yatay geçişler, projelerde görev alma vb. yer değiştirmeleri de kapsamaktadır (Odabaşı, 2011).

Bireyin tüm hayatını etkileyen kariyer kavramının kapsadığı içeriği kısaca özetlemek gerekirse;

- Kariyer, kişinin işe başlangıcından emekliliğine kadar olan süreci içerir.
- Kariyer, kişinin çalışma hayatı boyunca çeşitli aşamalara ayrılır.
- Kariyer, tutum ve davranışları kapsar.
- Kariyer, aynı örgüt içinde aynı iş için çeşitli vazifelerde bulunarak yükselmeyi ifade ettiği gibi, mesleğin değişik alanlarında çalışarak farklı örgütlerde, farklı işlerde faaliyet göstermeyi de ifade eder.

Kariyer, iş görenlerin örgüt içindeki haklarını, güvence ve sorumluluklarını, hizmet koşullarını, nesnel kurallara göre çalışarak görevlerini yerine getirmeleridir. Kariyer kavramının püf noktası her koşulda başarıdır (Çalık ve Ereş, 2006).

2.11. Kariyer Kavramının Tarihsel Gelişimi

Kariyer kavramı, on altıncı asırdan bu yana ele alınmakla birlikte, 1956 yılında Anne Roe'nun "Meslekler Psikolojisi" adlı kitabında tanımlanmıştır. Roe'dan sonra 1957 yılında Donald Supper "Kariyer Psikolojisi", 1963 yılında Tiedeman ve Ohara "Kariyer Gelişimi, Seçimi ve Uyarlaması", 1966 yılında John Holland "Meslek Tercih Teorisi" kitaplarıyla kariyeri tanımlamış ve kariyer kavramı tartışılır duruma gelmiştir (Özgen ve Ark., 2002; akt. Çalık ve Ereş 2006). II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika ve diğer sanayileşmiş devletlerde meydana gelen ekonomik gelişmeler kariyere olan bakışı

değiştirmiştir. Yeni firmalar açılmış ve insan sermayesine olan gereksinim artmıştır. Kişiler, kariyerlerini tek bir örgüt bağlamında ele almışlar ve örgütsel kariyer kavramı ortaya çıkmıştır. Son on beş yirmi senede yaşanan değişimler sonucu “ben merkezli” kariyer kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram kişilerin kendi iyilikleri ve gelişimleri için kişisel kariyerlerini yönetmelerini ifade etmektedir (Aydın, 2007).

Günümüzde yaşanan hızlı değişimin etkisiyle geleneksel kariyer anlayışı son bulmuştur. İstenilen pozisyonlarda iş gücü arayışına giren örgütler, yeniden yapılanma gibi dönüşümlerle ilgilenmeye başlamışlardır. Bu durum iş görenleri, bireysel kariyer plânları yapmaya, kendilerini sürekli geliştirmeye ve öğrenmeye yönlendirmiştir. Kariyer üzerine oluşturulan yeni anlayış ise kariyeri, “çok yönlü kariyer” tanımı ile açıklamaktadır. Çok yönlü kariyer, bireyin yetenekleri ve ilgilerindeki değişmeler ile iş ortamındaki değişmeler ve değerlendirmelere göre değişen kariyer olarak ifade edilmektedir. Geleneksel kariyer tanımı ile karşılaştırıldığında kişinin kariyerini yönetmede asıl sorumluluğu kendisinin aldığı görölmektedir. Kişi kariyerinde ilerlemek için kendini geliştirmesi gerektiğini bilerek hareket etmektedir (Noe, 1999; akt. Çalık ve Ereş 2006).

Tablo 2.2 Geleneksel kariyer ile çok yönlü kariyerin karşılaştırılması

Boyut	Geleneksel Kariyer	Çok Yönlü Kariyer
Hedef	Terfi – maaş zammı	Psikolojik tatmin
Psikolojik anlaşma	İş güvencesi	Esneklik, işe yararlık
Yer değiştirme	Dikey	Yatay
Model	Doğrusal ve uzman	Sarmal ve geçici
Uzmanlık	Nasılı bil	Nasılı öğren
Gelişme	Formal eğitime aşırı güven	İlişkiler ve iş tecrübelerine daha çok güven
Yönetim sorumluluğu	Örgüt	Personel
Temel değerler	İlerleme, güç	Özgürlük, gelişme
Hareket düzeyi	Düşük	Yüksek
Davranış boyutu	Örgütten sorumluyum.	Kendimden sorumluyum.
	Örgütü farkındalık.	Kendini farkındalık.
	Ne yapmam gerekir?	Ne yapmak istiyorum?

Kaynak: (Noe 1999; akt. Çalık ve Ereş 2006)

Tabloda görüldüğü gibi geleneksel kariyerde “örgüt” merkezdeyken, çok yönlü kariyerde “birey” merkezdedir. Geleneksel anlayışta uzmanlığın gerektirdiği formal eğitim ve bu eğitime duyulan güven, yerini insan ilişkilerine ve iş tecrübelerine güvenmeye bırakmıştır. Yönetim sorumluluğunun personele verilmesi ile iş doyumunun sağlanması, karara katılarak sorumluluk üstlenme gibi unsurlar ön plâna çıkmaktadır (Çalık ve Ereş, 2006).

2.12. Kariyer Plânlama

Bireylerin işini daha iyi yapabilmesi için var olan yeterliliklerinin geliştirilmesi ve daha sonra alacağı sorumluluklar için gerekli yeni yeterlilikler kazanması olarak tanımlanmaktadır. Kariyer plânlaması kavramı, kişinin iş hayatına dahil olması, yeni bir göreve başlaması, transferi, terfisi gibi kariyer seçimlerini belirtmektedir. Kariyer plânlaması alternatif bir dizi iş seçiminden en uygununu seçmek için geliştirilmiştir. “İş

gören kariyerinde nereye kadar gelmiştir?” ya da “Kariyerinde hangi noktalara ulaşmak ister?” Soruları kariyer plânlaması konusunun kapsamı dahiline girmektedir (Odabaşı, 2011).

Bir sorun çözme ve karar alma süreci olan kariyer planlama, çalışanları değerleri ve gereksinimleriyle iş deneyimleri ve fırsatları arasında en uygun ilişkiyi kurmayı hedefler (Aksoy, 2008).

Kariyer planlamasının adımları şöyle sıralanabilir:

- Bir dizi kariyer hedefi saptanır. Bunlar kişisel ya da iş hayatıyla ilgili olabilir.
- Her madde şimdiki iş durumuyla karşılaştırılarak belirlenen hedeflerle test edilir.
- Hedefler hiçbir zaman ulaşılamayacak hedefler olmamalıdır.
- Motivasyonu güçlendirmek ve moral depolamak için geçmişte elde edilen başarı ve deneyimler, kişiyi mutlu eden şeyler ve sevilen konular liste halinde tutulur.
- Hedefler belirlenip önem sırasına koyulduktan sonra uygulanır (Odabaşı, 2011).

Kariyer plânlama; iş görenlerin, fırsatların, seçeneklerin ve sonuçların farkına varmalarını, kariyer amaçlarını belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmada yön ve zaman belirlemelerini sağlayacak iş, eğitim ve diğer geliştirmeye yönelik etkinlikleri programlamaları süreci olarak ifade edilebilir (Anafarta, 2001). Kişinin kabiliyet ve ilgilerinin değerlendirilmesini, kariyer fırsatlarını araştırmayı, kariyer hedeflerinin oluşturulmasını ve uygun gelişim faaliyetlerini planlamayı içeren kariyer planlaması, bir sistem olarak ele alındığında, birey ve örgüt ikisi birlikte sisteme katılır. Sistemin etkin işleyebilmesi için birey ve örgüt; ilgileri ve kabiliyetleri değerlendirmeli, gelecekle ilgili etkinlik plânlarını geliştirmeli ve birey hayatı boyunca karşılaşılabileceği pozisyonlar için geliştirilmelidir. Kariyer plânlaması, yönetici ve iş gören arasındaki etkileşim kadar, bir sorumluluk paylaşımını da gerekli kılmaktadır (Çalık ve Ereş, 2006).

Kişiler yaşamlarında ortaya çıkan kariyer gelişimi süreci içerisinde, ihtiyaçları karşılayabilmek ve kariyerlerini geliştirebilmek hedefiyle gerek kişisel olarak gerekse örgütün desteği ile kariyerlerini geliştirmeye ve plânlamaya çalışırlar. Bu nedenle kariyer

geliştirme ve planlama sürecinin “bireysel” ve “örgütsel” olmak üzere iki boyutundan söz etmek mümkündür (Anafarta, 2001).

Örgütsel kariyer plânlama, yönetimin iş görenler için kariyer hedeflerini plânlaması sürecidir. Tüm bilgilerini; örgütün gereksinim değerlendirmelerinden, performans ve potansiyel değerlendirmesinden, yönetim plânlarından alır (Çalık ve Ereş, 2006). Örgütsel kariyer plânlama süreci işletme gereksinimlerine uygun olarak işe alma sürecinden, işten ayrılma sürecine kadar her aşamayı kapsar. Bireysel kariyer plânlama yaklaşımında, birey kendine uygun yol ve yönü belirlemek çabası içerisindedir. Bu bireysel yönelim, organizasyon davranış terminolojisinde “kendini gerçekleştirme” olarak belirtilir (Aksoy, 2008). Bireysel kariyer plânlama süreci: bireysel güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi, kariyer hedef ve amaçlarının saptanması, örgüt içi ve dışı kariyer olanaklarının araştırılarak kariyer yollarının tespiti, kariyer programlarının hazırlanması, çalışma plânlarının yapılması ve geri bildirim olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Anafarta, 2001).

Çalışanın, önündeki amaçlara daha objektif ve net bir şekilde bakmasını sağlayan kariyer plânlaması, kariyer basamaklarının her biri için önemlidir. Örgütler ise amaçlarına ulaşmaya çalışırken, kariyer politikalarında bireyin ilerlemesi için gerekli olan basamakları belirler. Etkinlik ve verimliliğini arttırır (Odabaşı, 2011).

Kariyer planlaması, sürekli değişime uğrayan bir süreçtir; çünkü bireyler, örgütler ve çevre sürekli olarak değişir. Bu sebeple kariyer planlaması sürecinde, esneklik ön plândadır. Örgütler, kariyer plânlama sürecinde iş görenlerin, değişen taleplerine hazırlıklı olmaya önem vermektedirler (Taşcıoğlu, 2006).

2.13. Kariyer Yönetimi

21. yüzyılın ilk çeyreğini yaşadığımız şu yıllarda dünya ekonomisinde büyük değişiklikler yaşanmaktadır. Çağın gerisinde kalan, teknolojik açıdan yetersiz klasik iş alanları, ekonomik zorluklar yaşamakta, küçülme ve çalışanlarının işine son verme

eğilimi göstermektedir. Diğer taraftan ise bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesiyle yeni iş alanları açılmış; ancak bu alanlara yatırım yapan örgütler, eğitilmiş personel sıkıntısı çekmeye başlamıştır. Gelişmekte olan ya da gelişmeyi hedefleyen örgütlerin en büyük sıkıntısı, doğru kararlar alabilmek ve bu kararların uygulanabilmesi için doğru insanları bulabilmektir. Örgütlerde verimliliği artıran en önemli etmenin insan olduğunun fark edilmesiyle, bireyin motivasyonuna yönelik yaklaşımlar da hızla geliştirilmekte ve yenilenmektedir. Bu yaklaşımlardan en güncel ve uygulamada en popüler olanlarından bir tanesi de kariyer yönetimidir (Çalık ve Ereş, 2006).

Kariyer yönetimi, çalışan arzularıyla örgütsel gereksinimleri dengelemektir. Potansiyel fırsatları dengeleyen ve gelişme etkenlerini tanımlayan bir yönetimdir. Kariyer yönetimi, iş dünyasına girişleri, transferleri, atamaları ve iş değiştirmeleri kapsar. Yönetim etkinliklerinde olduğu gibi kariyer yönetiminde de bir karar aşaması vardır. Karar bazen kişi tarafından bazen örgüt tarafından bazen de her iki tarafın katılımıyla ortaklaşa verilir. Kişinin iş doyumunu ve örgütte kalmasını sağlamak isteyen işletmeler kariyer yönetimine önem verir. Örgütle iş birliği yapan birey o örgütte kalarak istediği kariyere ulaşacağına inanır. Bu sebeple kariyer yönetimi, süreklilik ve özel bir çaba gerektirir (Odabaşı, 2011).

Kariyer yönetimi, işe başlayan bireylerin ne yapmak istedikleri ve hedeflerini belirleyen formları doldurmasıyla başlar. Bireyin iş alanına uygun kariyer plânı çizgisinin çizilmesiyle devam eder. Kariyer yönetimini uygulamada kullanılan önemli ölçütlerden biri de performans değerlendirme sonucu elde edilen verilerdir. Bu veriler bireyin işinde ilerlemesini etkilemektedir (Ünver, 2005). Kariyer yönetimi, bireyin örgüte dönük hedefleriyle kendi kişisel hedefleri arasında koordinasyon sağlayarak, işini daha iyi yapabilmesi için kendini geliştirebilmesi, daha sonra üstlenebileceği görevler için yeni yeterlilikler kazandırılabilmesi sürecidir (Odabaşı, 2011).

2.14. Kariyer Geliştirme

Kariyer geliştirme faaliyetleri yirmi birinci yüzyılda örgütler için özellikle nitelikli iş gören yetersizliğinden dolayı büyük önem kazanmıştır (Kırç, 2007). Sistemli bir gelişme olan kariyer geliştirme, çalışanın potansiyel kariyer değişimi ve ilerlemesini sağlamak için düzenlenmiştir (Odabaşı, 2011). Kariyer geliştirme, çalışanların becerilerini, kişiliğini, yeteneklerini geliştirebilecekleri sosyal ve teknik donanımlara sahip olma süreçleridir (Aydın, 2007).

Süper (1990), kariyer gelişimi kavramının pasif olmayan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Kuramını oluştururken bazı sayıltılardan yola çıkmıştır. Bu sayıltıların başlıcaları genetik özellikler gibi fiziksel etmenler ile bireyin içinde doğduğu ve büyüdüğü coğrafi konumun kariyer gelişimi üzerinde etkili olduğu sayıltısıdır. Super'in kariyer geliştirme anlayışına yapmış olduğu katkı, evrelerin ve gelişimsel görevlerin yaşam süresince biçimlendirilmesi düşüncesidir (Akt. Bostancı, 2015).

Kariyer geliştirmede iş yaşamı süresince kendini sürekli geliştiren insan, sadece değişime uyum sağlamakla kalmaz; onu önceden tahmin eder. Örgütlerin amacı farklı olsa da iş görenlerine yeteneklerini geliştirme olanağı veren örgütler değişen ve gelişen rekabet ortamına uyum göstererek, kariyer geliştirme sistemiyle varlıklarını sürdürebilirler. Kariyer geliştirme sistemi şöyledir:

Tablo 2.3 Kariyer geliştirme sistemi

KARİYER GELİŞTİRME	
KARİYER PLÂNLAMA	KARİYER YÖNETİMİ
<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin kendi bilgi, beceri, ilgi, değer yargısı, güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirmesi • Örgüt içi kariyer fırsatlarını tanımlaması • Kendisine kısa ve uzun dönemli hedefler saptaması • Kariyer plânlarını hazırlaması • Kariyer plânlarını uygulaması 	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan kaynakları plânları ile kariyer plânlarının hazırlanması • Kariyer yollarının belirlenmesi • Kariyer fırsatlarının çalışanlara duyurulması ve tanıtılması • Açık işlerin duyurulması • Çalışanların performanslarının değerlendirilmesi • Kariyer plânlaması konusunda astlara danışmanlık yapılması • Mesleki eğitim ve staj olanaklarının sağlanması • Yeni personel politikalarının oluşturulması

(Kaynak: De Cenzo Robbins, 1996:269; akt. Sağ, 2004)

Kariyer geliştirme, kariyer planlama ve kariyer yönetimi gibi iki ayrı kavramı da kapsamaktadır. Kariyer plânlaması, kişinin kariyer yolunun bireysel olarak belirlenmesini gösterir. Kariyer yönetimi ise, bir kurumun politikası doğrultusunda kurum içindeki fırsatlarla, iş görenin hedeflerini birleştirmek için bir program yapmayı gerektirir (Kırç1, 2007).

Kariyer geliştirme sürecinde kurumlar, çalışanlarının mesleklerinde yükselmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için eğitim seminerleri, performans analizi, oryantasyon gibi etkinliklerde bulunmalı, performans değerlendirmelerini yapmalıdırlar (Ünver, 2005). Kariyer geliştirme programları hem bireylerin performansını hem de örgütlerin verimliliğini artırmaktadır (Kırç1, 2007).

2.14.1. Örgütsel kariyer geliştirme

Kariyer geliştirme günümüzde bireysel açıdan bakıldığında işgücü piyasasına ortak olma, örgüt açısından ise nitelikli personelin örgütte istihdam edilmesini sağlama ve personelden daha çok yararlanma bakımından oldukça önemli bir süreçtir. Örgüt tarafından etkin olarak kullanılan kariyer geliştirme, işgücünden aktif yararlanmaya ve örgüt içindeki bilgi sinerjisinin sürekli canlı tutabilmesine bağlıdır (Aydın, 2007).

Hızla gelişen teknolojik değişimlere uyum sağlamanın kaliteli insan gücü ile mümkün olduğunu anlayan örgüt yönetimleri kariyer geliştirmeye daha çok önem vermeye başlamışlardır. Kariyer geliştirme sistemini uygulayan örgütlerin yönetim, üretim ve plânlamada daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Kariyer geliştirme sisteminde, yöneticilere, çalışanlara ve örgütlere düşen sorumlulukların neler olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2.4 Kariyer geliştirme sisteminin yararları

YÖNETİCİLER İÇİN	ÇALIŞANLAR İÇİN	ÖRGÜT İÇİN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireylerin kariyerlerini yönlendirmede yeteneklerini artırır. ▪ Yetenekli personelin örgütte kalmasını sağlar. ▪ Örgütü daha iyi anlamalarını sağlar. ▪ Yaratıcı performans değerlendirme tartışmaları yapılmasını sağlar. ▪ Çalışanların yeni sorumluluklar kabul etmelerinde motivasyonlarını artırır. ▪ Yeteneklerinin belirlenmesini sağlar. ▪ Örgütsel ve bireysel hedefler arasındaki uyumu sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kariyer kararlarının verilmesinde ve değişimlerinde yarar sağlar. ▪ Mevcut işin zenginleşmesini ve iş tatminini artırır. ▪ Personel ve yönetici arasında iyi bir iletişim kurulmasına katkıda bulunur. ▪ Hedef ve beklentiler daha gerçekçidir. ▪ Performans hakkında daha iyi bir geri besleme elde edilir. ▪ Örgüt ve örgütün gelecekteki eğilimleri hakkında daha fazla bilgi oluşur. ▪ Kariyer yönetimi hakkında kişisel sorumluluk duygusu artar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilgiler tüm örgüt bünyesine yayılır. ▪ Örgüt içinde iyi bir iletişim kurulur. ▪ Yetişmiş elemanların örgütte kalması sağlanır. ▪ Personel sistemleri ve işlemlerinde etkinlik aranır.

(Kaynak: Walker, 1992; akt. Sağ, 2004)

Örgütlerin verimli çalışması ve gelişmesi, tamamen personelin başarısına bağlıdır. Çalıştırdığı personelin iş gücünü ve iş dışı başka gereksinimlerinin olabileceğini unutan bir örgüt, personellerini kaybedecektir. Personelin beklentileriyle örgütün onlara sunduğu imkânlar birbiriyle uyumlu olmalıdır. Kariyer geliştirme personel ve örgüt arasındaki iletişimi sağlamaktadır. Tablo 2.5’de personelin ve örgütün kariyer plânlama ve geliştirme sorumlulukları yer almaktadır.

Tablo 2.5 Kariyer plânlama ve sorumlulukları geliştirme

ÖRGÜTÜN SORUMLULUKLARI	BİREYİN SORUMLULUKLARI
<ul style="list-style-type: none"> • İş görenlerin meslekî gereksinimlerini doğru biçimde belirlemek, uygun hale getirmek. • Örgütün imkânlarını meslekî ihtiyaçlara uygun hale getirmek. • İçerden terfi politikası almak. • İş görenleri kendilerine uygun işe yerleştirmek. • İş görenlerine mesleki danışmanlık hizmeti sağlama, yardım ve değerlendirme programları hazırlamak. • Kişisel hayatındaki mesleki ihtiyaçlarını etkileyen iş rotasyonu ve iş zenginleştirme politikaları uygulamak, kariyer plânlama grupları oluşturmak. • İş görenlere seçenekli ek olanaklar sağlamak. • İş görenlere eğitim olanakları sağlamak ve bu konuda çabalarını desteklemek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kariyer plânlamasına aktif bir şekilde katılmak. • Meslekî gelişim etkinliklerinde belirli bir rol almak. • Yeni fırsatlar aramak. • Örgütün sağladığı araçlardan yararlanmak. • Bütün seçenekleri araştırmak. • Kişisel hayatında meslekî ihtiyaçlarını etkileyen değişiklikleri anlamak.

(Kaynak: Palmer, 1993; akt. Sağ, 2004)

Kariyer geliştirmede örgüt ve iş görenler birbirlerinin ortağıdır. Kapasitelerinin/yeteneklerinin farkında olan iş görenler kendilerini yeni sorumluluklara hazırlamaktan sorumludurlar. Her bir çalışanın gelişimi için örgütün en önemli katkısı, bireye var olan iş performansı ile ilgili dürüst bir performans geri bildirimini sağlamaktır (Odabaşı, 2011).

Kariyer gelişim süreci örgütsel kariyer plânlama ve kariyer yönetimi yapısının çalışan ve örgüt açısından tam anlamıyla desteklenerek, plânlanarak ve organize edilerek yürütülmesiyle yaşama geçirilir. Çalışan kendi kariyer seçeneklerine en uygun olan örgütü seçerek, örgüt ise amaçlarına uyum gösterecek, eğitim etkinliklerinin karşılığını verebilecek kişileri seçerek kariyer sürecini başlatmış olur (Aydın, 2007). Kariyer geliştirme, örgüt içinde başarılı olan bireylerin başka yerlere kaçışını engellemenin bir yoludur. Örgüt performans değerlendirmelerinden faydalanarak, yeteneği, kapasitesi, gücü tespit edilen çalışanların gelişimine yardımcı olan örgüt, kaliteli çalışanlarına da sahip çıkmış olmaktadır (Odabaşı, 2011).

Örgütler rakiplerine karşı üstünlük sağlayabilmek diğer bir deyişle başarılı olabilmek için daha kaliteli üretim ve hizmet vermekle başarıyı birbiri ile özdeşleştirmektedirler. Bu başarıda iş görenlerin niteliği ve aynı örgütte kalabilme durumu ise bu başarıyı etkilemektedir. Örgütler çalışanların tercih ettiği şirket olabilmek, verimli bir çalışma grubu meydana getirebilmek için kariyer geliştirme programları düzenlemektedirler (Çalık ve Ereş, 2006).

Kariyer geliştirme süresince örgüte düşen sorumlulukların yerine getirilmesi, kariyer geliştirme etkinliklerinin, kişilerin kariyer plânlarını destekleyecek şekilde gerçekleştirilmesi ve bu plânların örgütle uyumlu hâle getirilmesini sağlayacak programlar yapması gerekmektedir. Kariyer geliştirme programlarının temel amacı; yönetimin personellerine kariyerlerini geliştirmelerinde destek olmaktır. Çalışanları için vazgeçilmez olunmayı plânlayan örgütler, kariyer programlarından faydalanarak daha kararlı hareket etmelidir (Aydın, 2007). Kariyer geliştirme programları bireylerin gelişimleri için;

- Örgütsel hedeflere ve gelecekteki stratejilere açık bir iletişim,
- Büyüme imkânı,
- Finansal yardım desteği, çalışanların öğrenmelerine zaman tanınmaları gibi konularda örgütsel destek vermektedir (Odabaşı, 2011)

Çağımızın çalışma ortamında örgütler tarafından çoğunlukla uygulanan kariyer programları; eğitim ve geliştirme grupları, iş zenginleştirme, danışmanlık hizmetleri,

atölye çalışmaları, mentorluk, yazılı kaynaklar, iş oryantasyonu ve koçluktur (Aydın, 2007).

2.14.2. Bireysel kariyer geliştirme

Bireysel kariyer geliştirme/plânlama, bireylerin en büyük amaçlarını belirlemeyi, her çalışanın işteki kariyerini ve örgüt dışındaki yaşamı ile hayat stilini de kapsamaktadır (Odabaşı, 2011). Bireysel kariyer gelişimi bireyin kendini tanımasıyla başlayan bir süreçtir. Bu süreçte birey kendi istekleri, zaafı, eğilimleri, değer ve tutumları ile örgütün hedefleri hakkında bilgi edinebilir. Kişi bu noktada iş ve yaşamdan ne beklediğini düşünmelidir. Böylece kendi kapasitesi ile hedefleri arasında bir denge oluşturacaktır. Bireyin hedefleri konusunda gerçekçi olması, yetenekleri ölçüsünde ilgi duyduğu alana yönelmesi hayal kırıklığına uğramasını engelleyebilir (Sağ, 2004).

Kariyer geliştirmede kişiler, kendini tanıma, iyi bir iş performansı gösterme, uluslararası tecrübe, örgütsel bağlılığı oluşturma, bazen istifa yolunu kullanma, kılavuz ve destekleyicilerle kariyer imkânlarını genişletme gibi bazı eylemlerde bulunurlar.

Bireysel kariyer geliştirme aşamaları;

- *Kariyer imkânlarını Keşfetmek, Araştırmak:* Birey kendisi ve çevresiyle ilgili bilgi toplayarak; bireysel hayat öyküsü, değerleri, hedefleri, yetenekleri, ilgileri ve geleceğe ilişkin iş deneyimlerini inceler.
- *Kariyer Hedeflerini Belirlemek:* Bireyin kişisel özellikleri, kariyer amacı belirlemede etkin bir rol oynar. Bireysel özellikler ve belirlenen amaçlar birbirini tamamlamalıdır.
- *Kariyer Stratejileri Geliştirme ve Uygulama:* Birey kendi değer yargılarını ve tutumlarını değerlendirerek kariyer yönünün tespitine hazırlık yapmaktadır. Amaç belirlemede dış çevre analizi de kariyer stratejisinin diğer bir adımını oluşturur (Odabaşı, 2011).

2.15. Kamu Yönetiminde Kariyer Geliştirme

Kariyer geliştirmenin bireysel boyutu olduğu kadar içinde yaşadığı topluma yansımaları açısından toplumsal yönü de bulunmaktadır. Toplumsal gelişim ve değişim işi de devletin görevlerindedir. Ülkeler toplumun yönetimi yani kamu yönetimi açısından yeterli bireyler yetiştirme görevini üstlenirler. 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun temel ilkesi olan kariyer, 3. madde de Devlet memurlarına yaptıkları hizmetler için gerekli bilgilere ve yetişme şartlarına uygun biçimde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkanını sağlamak olarak tanımlanmaktadır (DMK, 2018). Amacı yetenekli bireyleri hizmete almak ve hizmette tutmaktır. Hizmetin etkililiğini sağlamada yetenekli bireyleri hizmete almak yetmemekte, bu bireylere kariyer yapma olanağı da vermek gerekmektedir (Canman, 2000).

Kariyer, bireylerin çalıştıkları iş sahalarında, işin gerektirdiğı bilgi, beceri, tecrübe ve davranışlarla, şartlara uygun olarak en yüksek derecelere kadar yükselmektir. Kamu yönetiminde kariyer sisteminin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kalkandelen, 1972):

- Liyakat sistemi ve sınıflandırmaların etkileşimleri sonucunda kariyer sistemi oluşmuştur.
- Kariyer sisteminde değişik nitelikteki hizmetlerin toplamı kariyeri oluşturmadığı için benzer hizmetler ya da işler, benzer özellik ve nitelikte olmalıdır.
- Devlet memurluğunda olduğu gibi kariyer sistemine yönelik yöntem ve ilkeler önceden bir statü ile belirlenir.
- Kamu kariyer sisteminde, çalışma hayatının başlangıcından emekliliğe kadar hizmet içi eğitim verilmektedir.
- Kariyer sisteminde kıdemlilik durumu, sürekli çalışmayı gerektirir.
- Her kariyerin önem ve güçlük açısından bir derecesinin bulunması, kariyer sisteminin önemli bir özelliğidir.
- Kariyer sistemi, hukuki ve sosyal güvenlik sistemine dayalıdır.

Devlet Memurları Kanunu, kamu hizmeti görevlileri için hizmet içi eğitimi zorunlu görmüştür. Kamu hizmeti görevlilerine hizmetle ilgili bilgilerin verilmesi, deneyim ve beceri kazandırılması hedeflenmiştir (Canman, Ertekin, Ar, T. Kaya ve Özer, 2002). Türk kamu yönetiminde hizmet içi eğitim faaliyetleri 1983 yılına kadar plânlı bir şekilde yürütülmemiştir. Bakanlar kurulunun 83/6854 sayılı kararı ile 19.10.1983 tarih ve 18196 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanan Eğitim Genel Plânı ile Türk kamu yönetiminde hizmet içi eğitime yeni bir düzenleme getirmiştir. Devlet Memurları Kanunu'nun 217 ve 2670 sayılı geçici 5. Maddelerine göre hazırlanan Devlet Memurları Eğitim Genel Plânı, eğitimi hizmet öncesi ve hizmet içi bölümlerine ayırmıştır. Devlet Memurları Eğitim Genel Plânı, hizmet içi eğitimin ilkelerini belirterek eğitimin faaliyetlerinin niteliğine, bu eğitimi alacak personelin ve hizmet içi eğitim sorumluluklarının yürütülmesine yönelik esasları düzenlemiştir (Çalık ve Ereş, 2006).

Hizmet içi eğitim iki şekilde verilmektedir. Bunlardan birincisi kurum tarafından yurt içinde eğitim merkezlerinde, ikincisi ise yurt dışında olmaktadır. Hizmet içi eğitimi 657 sayılı DMK'nin 214-225. maddelerinde düzenlenmiştir. Bu maddelerde hizmet içi eğitim kurumlarının ne şekilde kurulacağı da ifade edilmiştir. 214. madde Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kuruluşlarla birlikte hazırlanan yönetmelikler dahilinde yürütülen hizmet içi eğitim, devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanmaktadır. 215. maddede eğitim birimlerinin, 216. Madde de merkezlerinin kurulmasını anlatmaktadır. 218. maddede ise eğitim konusu belirtilmektedir (Sağ, 2004).

Hizmet içi eğitimin amaçları genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Mesleki ve teknik bilgiyi geliştirmek,
- Kamu görevlilerinin verimliliğini artırarak hizmet maliyetlerini düşürmek,
- Yönetime karşı şikayetleri hafifletmek,
- İş akışını hızlandırmak,
- Personeli motive etmektir (Eryılmaz, 2005).

2.16. Yaşam Boyu Öğrenme ile Kariyer Geliştirme Arasındaki İlişki

Bireyin gelişiminin yetişkinlikle birlikte sona ermediğini ifade eden yaşam boyu öğrenme yaklaşımı insan gelişimini bazı dönemlere ayırır. Bu dönemlerde yaşanan değişiklikleri tanımlamaya ve açıklamaya çalışır. Kariyer de bireyin yaşamının tüm dönemlerinde etkisini sürdüren ve bu dönemlerdeki değişimlerden etkilenen farklı boyutları olan (Hall 1996, Vondracek 1998; akt Eryılmaz ve Mutlu, 2017) meslek öncesi, mesleği sürdürme anı ve meslek sonrası ile ilgili tüm rolleri kapsayan, yaşam boyu sürdürülen gelişimsel bir süreç olarak tanımlanır (Yazıcı, 2009).

Herr ve arkadaşları (2004) kariyer gelişimini; kariyer örüntüsünü oluşturma, kariyere karar verme, kariyer ile ilgili yaşam rollerini bütünleştirme, ilgi, yetenek, değer vb. kişisel farklılıkları ortaya çıkarma gibi süreçleri kapsayan, yaşam boyu geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akt. Eryılmaz ve Mutlu, 2017).

Bireylerin yaşam boyu devam eden mesleki gelişim sürecinde aktif olarak yer almaları ve bireysel planlarının bulunması kariyer geliştirme arzusuna sahip olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlik mesleğinde kariyer geliştirme arzusu; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği süresince mesleki açıdan kendilerini geliştirme konusunda ne kadar istekli olduklarını tanımlayan bir kavramdır (Watt ve Richardson, 2008; akt. Eren, 2012).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem mesleklerinde yaşam boyu öğrenen olmalarında hem de mesleki ve kariyer gelişimlerini ilerletici olmalarında atanma durumu, maaş, sosyal güvence gibi çevresel, sosyal, politik etkenler ve bireyin kendi motivasyonu, isteği ve memnuniyeti etkili olmaktadır (Erdoğan, 2014).

Birçok Avrupa ülkesi ve Amerika'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kariyer geliştirme programları uygulanmakta ve öğretmenler bu uygulamalara katılmaları için yönlendirilmektedir (EURYDICE, 2008). Toplumsal ve ekonomik sistemlerde gerçekleşen değişimler ve gelişmeler, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemeler yapmasına neden olmuştur (Cımbız ve Küçüker, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğindeki kalitenin

yükselmesini sağlamak, öğretmenleri meslekleri ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmelerine teşvik etmek, öğretmenin eğitim sistemindeki işlev ve verimliliğini arttırmak ve meslekî tükenmişliği engelleyerek öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek amacıyla hazırlanmış olduğu düzenlemelerden biri de öğretmen kariyer basamakları uygulamasıdır (Demir, 2011). 2005 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlik mesleği, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak yukarıya doğru sürekli ilerlemeyi ifade etmektedir (MEB, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ile öğretmenlerin kendilerini meslek yaşamları boyunca sürekli olarak yenileyerek geliştireceklerini ve böylece öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesini arttıracaklarını düşünmektedir (Erdoğan, 2014); ancak günümüzde uygulamanın süreklilik arz etmemesi ve plansız olarak yürütülmesi nedeniyle uygulama tam olarak amacına hizmet etmemektedir (Demir, 2011). Bakanlık bu konuyla ilgili çalışmalarını sürdürmektedir.

Öğretmenlerimiz kariyerlerinde sadece dikey anlamda kurumsal merdivenleri tırmanmak için değil, aynı zamanda mesleğinde yatay bir kariyer gelişim anlayışı olan çeşitli konularda projeler yürüterek ve yeni yaklaşımları takip ederek geleceğin şekillenmesinde, yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine bir felsefe olarak benimsemelidirler.

2.17. Yaşam Boyu Öğrenme Konusuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Akkuş (2008) 2006 PISA sonuçlarına bağlı olarak yaşam boyu öğrenme becerileri içinde bulunan matematik okur-yazarlığı, fen bilimleri okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin Türkiye açısından değerlendirilmesini hedefleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda üç alanda da Türkiye'nin OECD ülkeleri performans sıralamasında geri sıralarda yer aldığı izlenmiştir. Yıllar içinde Türkiye'nin PISA sonuçları açısından performans değişikliği göstermediği de bir diğer bulgudur. Performansta cinsiyet farklılıkları açısından da fen bilimleri okur yazarlığı ve okuduğunu anlama becerileri alanında kız öğrencilerin; matematik okur yazarlığı alanında ise erkek öğrencilerin anlamlı bir performans yüksekliği gösterdiği tespit edilmiştir.

Beycioğlu ve Konan (2008) alan yazında yaşam boyu öğrenme kavramının tarihi alandaki gelişimini ele alarak diğer kavramlarla olan ilişkisi üzerine çalışmışlardır. Polat ve Odabaş (2008) “Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı” çalışmalarında, bilgi okuryazarlığı kavramının anlamını, gelişimini ve kapsamını ele almışlardır.

Coşkun (2009) yaşam boyu öğrenme üzerine yaptığı doktora çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldığı puanların düşük olduğunu; lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme puanlarının daha yüksek olduğunu; sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görülmediğini; cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Ersoy (2009) çalışmasında Türkiye’deki il halk kütüphanecilerinde görev alan yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki düşüncelerini ve farkındalık düzeylerini incelemiştir. Halk kütüphanesi yönetici ve kütüphanecilerinin, halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu kabul etmelerine rağmen, bu konuda kendi sorumluluklarının yeterince farkında olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2010) doktora tezinde Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amacına yönelik olarak, 2000 yılından bu yana, Birlik tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimiyle ilgili yayımlanmış olan resmî belge ve raporları incelemiştir. Sözü edilen bağlamda, bilgi toplumu ve globalleşmenin eğitim ve yaşam boyu öğrenmeye etkileri sorgulanmış, ülkelerarası ekonomik ve siyasi örgütlerin kavrama yönelik bakış açıları irdelenmiştir. Avrupa Birliği’nin oluşumu, gelişimi ve eğitim alanında yer alan karar ve uygulamalarına, çalışmanın tarihsel boyutunun daha iyi anlaşılması için değinilmiş, süreçte yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili ortaya çıkan politik tablo görülmeye çalışılmıştır.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012), çalışmalarında, yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin bir alan yazın taraması yapmıştır. Var olan tanımlardan yola çıkılarak genel bir değerlendirme yapılmış ve kapsama ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Yaman (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu, cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmediğini, öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans üstü mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin, lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğunu, mesleki kıdemleri 6 ila 10 yıl arasında değişen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, öteki öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Poyraz 2014, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerinin yanı sıra öğretmenlerin okulları tarafından desteklenme algılarını da incelediği çalışmasında, öğretmenlerinin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu tespitinde bulunmuştur. Yanı sıra öğretmenlerin, kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenme profilleri arasında merak, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada (Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu; program türü, akademik başarı düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılıklar olduğu; cinsiyetin ayırt edici bir özellik olmadığı bulgulanmıştır. Tatlısu (2016) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre örnek kişilerin, spor yapma durumu, öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet, yaş, aile geliri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi, yapmış oldukları spor türü ve haftalık yapmış olduğu spor süresi değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Yurdakul (2016), araştırmasında özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bağlamında incelemiştir. Çalışmada özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiler tetkik edilmiştir. Araştırmada özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları; özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği bir başka çalışmada (Ayaz, 2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet ve mesleki kıdem açısından anlamlı fark bulunmadığı; lise öğretmenlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha düşük eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişime yönelik davranışlara istekli olmanın yaşam boyu öğrenme eğilimiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur.

Özkorkmaz (2016), Halk Eğitim Merkezleri müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını incelediği çalışmasında kurum müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın ortalamasının üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme algısının cinsiyet, eğitim durumu, teknoloji kullanma düzeyi ve yabancı dil puanı değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisinin, öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve teknolojiye yönelik tutumları gibi faktörlerle ilişkisinin incelendiği çalışmada (Çam, 2017) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu gösterilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre kadınlar lehine, branşa göre branş öğretmenleri lehine, kıdem yılına göre 6 sene ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine, anlamlı düzeyde farklılık gösterirken görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2017) üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri bazında gerçekleştirdiği araştırma sonuçları hem yaşam boyu öğrenmeye hem de eğitim yönetimine teori ve uygulamada katkı sağlayacak önerileri ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmanın sonucunda; yaşam boyu öğrenmede önemli yer tutan sürekli eğitim merkezlerinin hem hizmet verenler hem de hizmet alanlar açısından oldukça ayrıntılı tespit ve önerilerin ortaya konduğu çalışma bu yönüyle alan yazına önemli katkıda bulunmaktadır.

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan çalışmada yetişkin öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerine bakılmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin on iki temel özelliği ekseninde geliştirilen ölçeğin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kavramına inançlarının yüksek olmasına rağmen, bu inançlara uygun mesleki davranış düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. İnançların uygulamaya geçirilmesinde engel olduğu düşünülen faktörler, kurum politikası, kaynak kısıtlılığı, öğretmen ve öğrencilere ilişkin sınırlılıklar olarak ortaya konmuştur.

Loads (2007) yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede etkin bir faktör olduğu düşünülen etkin öğrenme danışmanlarının algılarını araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen çalışma İskoçya da öğrenci danışmanı olarak görev yapan beş akademisyen tarafından yürütülmüştür. Görüşmeler sonucunda; elde edilen bulgulara göre, akademisyenler öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kurum yapısından, akademisyenlerden ve sosyal çevreden etkilendiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

Indiana Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algılarını inceleyen Brahma (2007), nitel bir araştırma yürüttüğü çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır. Araştırma bulguları üç noktaya odaklanmıştır. Birincisi, tıp öğrencilerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme karakterini oluşturan uygulamalar ve tutumlar; ikincisi bu uygulamalar ve tutumlar dört yıllık tıp eğitimi boyunca nasıl bir değişim gösterdiği ve son olarak tıp öğrencilerinin bilgi edinmede teknolojiyi nasıl kullandıklarıdır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları klinik öncesi (birinci ve ikinci sınıf) ve klinik (üçüncü ve dördüncü sınıf)

olmak üzere iki dönemde farklılaşmaktadır. Klinik öncesi dönemdeki öğrenciler genellikle yaşam boyu öğrenmeye ve bunun eğitimlerindeki rolü ile ilgili konularda konuşurken, klinik dönem öğrencileri yaşam boyu öğrenmenin tıp uygulamalarıyla ilişkisiyle daha çok ilgilenmektedir (Akt. Coşkun, 2009).

Hart (2006) doktora tezinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile yaşam boyu öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesini araştırmıştır. Öğretim görevlilerinin görüşlerini ele alarak, onların kendi kendine öğrenme ve öğretim stratejilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretim teknolojilerinin ve sınıf içi öğretim stratejilerinin kullanılmasıyla üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Akt. Dünder, 2016).

2.18. Kariyer Geliştirmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Taşçıoğlu (2006), kariyer yönetimi uygulamaları ile örgütsel performans arasındaki ilişkiyi inceleyen bir anket çalışması yapmıştır. Eğitim sektöründeki kariyer yönetimi uygulamalarının yetersiz olması, araştırmada sorulan sorulara alınan cevapların tam olarak teoriyi desteklemediğini göstermiştir.

Aksoy (2008) araştırmasında yaşam boyu öğrenme teriminin kavramsallaştırılması ile otel işletmelerindeki yaşam boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkeleri doğrultusunda yürütülen öğrenme etkinliklerinin, iş görenlerin istihdam edilebilirliklerine olan katkılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, iş görenlerin hizmet öncesi eğitim donanımı yanında, kariyer rehberliği ilkeleri doğrultusunda katıldıkları yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin, istihdam edilebilirlikte etkili olduğu saptanmıştır. Yazıcı (2009) çalışmasında, öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve öğretmenlerin temel tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin, tutumları ve motivasyonlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesine temel oluşturacak verilere ulaşmayı hedefleyen bir çalışmada (Sağ, 2004) bulgulara göre; öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, öncelikle kariyer basamaklarının, aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen biçiminde sıralanmasını uygun bulmakta, bunun içinde en önemli kriter olarak mesleki kıdemi görmektedirler; ancak yabancı dil bilmenin, yüksek lisans ile doktora yapmanın ve yayınlanmış eserlere sahip olmanın çok da önemli olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenler meslek içi yükselmeye önem vermekte; ancak kariyer basamaklarında yükselmek isterken ekstra bir çaba harcamaya da yanaşmamaktadırlar. Kariyer geliştirme sürecinin kariyer ve kariyer plânlama, kariyer geliştirme ve uygulama sonuçları boyutunda hizmet içi eğitime katılan öğretmen görüşleriyle, katılmayan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Aydın (2007) iş hayatında önemi hızla artan kariyer kavramının ve fonksiyonlarının örgüt ve birey açısından yararlarını ve uygulanabilirliğini belirtmek amacıyla yaptığı çalışmada, teorisini desteklemek için bir firmanın kariyer sistemlerini ele almış ve yine aynı firmanın koçluk hizmeti sürecini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda; kariyer yönetimi, planlaması ve geliştirme sistemlerinin örgütleri daha iyiye götürme yolunda birer yöntem olarak kullanılması ile uzun süreli gelişim sağlanabileceği ortaya konmuştur.

Eren (2011) öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzularıyla öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinden dolayı duydukları memnuniyet arasındaki ilişkide, mesleki yönelimlerinin arabulucu rolünü incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimlerinden dolayı duydukları memnuniyetle, kendilerini mesleki açıdan geliştirme arzuları arasındaki ilişkinin tamamen mesleki açıdan göstermeyi planladıkları çaba aracılığıyla düzenlenmekte olduğunu göstermiştir.

Erdoğan (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi üzerindeki etkilerini

belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğunu bulmuştur.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda genellikle Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ile istihdam ilişkisinin belirlendiği, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelendiği, farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı, kariyer kavramının yordandığı, öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzularıyla öğretmenlik mesleğini tercih etme memnuniyetleri üzerine yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Yurt dışında ise yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkin öğrenme danışmanlarının algıları, tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algıları ve uzaktan eğitim ile yaşam boyu öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında yapılan alan yazın araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum yapılan çalışmanın önemini artırmaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölüm; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin uygulanması ve toplanması, verilerin analizi ve yorumu bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılırken (Karasar, 2012), ilişkisel çalışmalar iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu doğrultuda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kariyer Geliştirme Arzuları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. 2017–2018 eğitim öğretim yılında çalışma grubunda bulunan öğretmen adayı sayısı 481'dir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde çalışma grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarına (hasta, devamsızlık yapan hariç) ölçekler uygulanmıştır. Uygulama aşamasında toplam

398 öğretmen adayından ölçekler geri dönmüştür. Araştırma 398 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür.

3.3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1 Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

CİNSİYET	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
1. SINIF	68	17,1	21	5,3	89	22,4
2. SINIF	73	18,3	23	5,8	96	24,1
3. SINIF	81	20,4	18	4,5	99	24,9
4. SINIF	97	24,4	17	4,3	114	28,6
TOPLAM	319	80,2	79	19,8	398	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 398 öğretmen adayının %80,2’sinin (n=319) kadın, %19,8’inin (n=79) ise erkek olduğu, %22,4’ünün (n=89) 1.sınıfta, %24,1’inin (n=96) 2. sınıfta, %24,9’unun (n=99) 3.sınıfta, %28,6’sının (n=114) ise 4.sınıfta olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kariyer Geliştirme Arzuları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yerli ve yabancı alan yazın incelenmiştir. Çalışmada kullanılmak üzere iki ölçeğe karar verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı (Ek-1) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde, öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölüm ise, iki farklı ölçme aracından

oluşmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tespiti amacıyla “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularını tespit edecek “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye olan bakış açılarını ölçmek için Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği bir doktora çalışmasının ürünüdür. Aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 600 pilot ve 1500 asıl uygulama olmak üzere 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçek orta puanı belirlenirken ölçekten elde edilen sonuçların homojen dağılım gösterdiği sayılısından hareket edilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin boyutları sırasıyla, Motivasyon (6 madde), Sebat (6 madde); Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk (6 madde) ve Merak Yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçek Coşkun (2009) tarafından üniversitenin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerine (Eğitim Fakültesi öğrencileri de dahil) yönelik geliştirildiği için tekrar Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmamıştır. Bu alt boyutların belirlenen Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .86 .86 .79 .89, toplam ölçeğin katsayısı ise .91'dir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik bu çalışmada belirlenen Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayıları ise sırasıyla .84 .86 .85 .90, toplam ölçeğin kat sayısı ise .91'dir. Söz konusu ölçek “Çok Uyuyor” seçeneğinden “Hiç Uymuyor” seçeneğine doğru cevaplandırılabilen 6'lı Likert tipi bir ölçektir.

Ölçekte yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılmış olan puan sınırları Tablo 3.2.'de verilmiştir

Tablo 3.2 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Puan Aralığı	Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği
1,00-1,83	Hiç Uymuyor (1)
1,84-2,67	Kısmen Uymuyor (2)
2,68-3,50	Çok Az Uymuyor (3)
3,51-4,33	Çok Az Uyuyor (4)
4,34-5,17	Kısmen Uyuyor (5)
5,18-6,00	Çok Uyuyor (6)

Tablo 3.2'e göre, araştırmada kullanılan puan aralıkları, Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinde düşük olması öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi gerekli görmediklerine, yüksek olması ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getirdiklerini göstermektedir.

3.4.2. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği

Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularını ölçmek amacıyla Watt ve Richardson (2008) tarafından geliştirilen Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, inançları, kariyer geliştirme arzuları ve meslek seçiminden duydukları memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu ölçek, Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği; Planlanan Çaba, Planlanan Israrlılık; Mesleki Gelişim Arzusu ve Liderlik Arzusu alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada ölçeğin sadece Kariyer Geliştirme Arzuları alt boyutları (Mesleki Gelişim Arzusu ve Liderlik Arzusu) kullanılmış, Mesleki Yönelim (Planlanan Çaba, Planlanan Israrlılık) alt boyutları kullanılmamıştır. Boyutların belirlenen Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .88 .95, toplam ölçeğin katsayısı ise .92'dir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik bu çalışmada belirlenen Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayıları ise sırasıyla .91 .93, Toplam ölçeğin kat sayısı ise .88'dir. Ölçek Eren ve Tezel (2010) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirildiği için tekrar Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmamıştır. Söz

konusu ölçek “Son derece Fazla” seçeneğinden “Hiç” seçeneğine doğru cevaplandırılabilen 7’li Likert tipi bir ölçektir.

Ölçekte yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılmış olan puan sınırları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3 Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Puan Aralığı	Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği
1,00-1,86	Hiç (1)
1,87-2,71	Oldukça Az (2)
2,72-3,57	Az (3)
3,58-4,43	Kararsızım (4)
4,44-5,29	Fazla (5)
5,30-6,14	Oldukça Fazla (6)
6,15-7,00	Son Derece Fazla (7)

Tablo 3.3’e göre, araştırmada kullanılan puan aralıkları, Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzusu ölçeğinde düşük olması öğretmen adaylarının kariyer geliştirme düşüncesi içinde olmadıklarını, yüksek olması ise öğretmen adaylarının daha fazla kariyer planları yaptıklarını göstermektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Ölçekler, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Kullanılan ölçeklerin izni, ölçek sahiplerine e-posta yoluyla ulaşılarak yazılı olarak alınmıştır (Ek 2). Ölçeğin uygulanmasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına ölçekle ve konuyla ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllülük esasına göre cevaplandırılması istenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde çalışma grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarına

(hasta, devamsızlık yapan hariç) ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler 398 öğretmen adayı tarafından doldurulmuştur. Değerlendirmeye alınmayan ölçek bulunmamaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma veri analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için, Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır (Ek 3). Araştırma verilerinin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($p < .05$) Buradan hareketle araştırmada non-parametrik testler kullanılmıştır.

Demografik bilgilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Birinci alt problemde “Yaşam Boyu Öğrenme” ile “Kariyer Geliştirme” algılarını belirlemek için ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) kullanılmıştır. İkinci alt problemde öğretmen adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” ile “Kariyer Geliştirme” algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı fark ortaya koyup koymadığına ilişkin analizlerde ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Üçüncü alt problemde, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığına yönelik korelasyon (Spearman Rho) analizi yapılmıştır. Son olarak dördüncü alt problemde ise Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kariyer Geliştirme Arzu düzeyinin ne kadarını açıkladığına ilişkin basit regresyon analizi yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışmalar

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin, araştırmaya katılanlardan ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve tartışmalar alt problemler doğrultusunda yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme” ile “kariyer geliştirme” algılarının ortalama ve standart sapma düzeylerine ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Yaşam Boyu Öğrenme	Motivasyon	398	5,38	,16
	Sebat	398	4,90	,24
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	398	4,78	,35
	Merak Yoksunluğu	398	4,72	,49
	Toplam	398	4,94	,91

1,00-1,83 Hiç Uymuyor; 1,84-2,67 Kısmen Uymuyor; 2,68-3,50 Çok Az Uymuyor; 3,51-4,33 Çok Az Uyuyor; 4,34-5,17 Kısmen Uyuyor; 5,18-6,00 Çok Uyuyor

Tablo 4.1'deki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde en yüksek ortalamaların “çok uyuyor” ($\bar{X}=5,38$) düzeyinde “motivasyon” alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamaların ise “kısmen uyuyor” ($\bar{X}=4,72$) düzeyinde “merak yoksunluğu” alt boyutunda, olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara bakıldığında “sebat”, “kısmen uyuyor” ($\bar{X}=4,90$) düzeyinde ve “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “kısmen uyuyor” ($\bar{X}=4,78$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının toplam ölçek puanındaki ortalamalarının ise “kısmen uyuyor” ($\bar{X}=4,94$) düzeyinde olduğu görülebilmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme algılarının toplamda “kısmen uyuyor” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ve yaşam boyu öğrenmeyle ilgili etkinliklere katılmaya ilişkin arzularının yeterli düzeyde olduğu, yaşam boyu öğrenme etkinliklerini düzenlemede ve devam ettirmede istekli oldukları ve yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemli bir belirleyicisi olan meraklılığın çok belirgin bir özellik olarak öğretmen adaylarında yeterince bulunduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları

Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Kariyer Geliştirme	Mesleki Gelişim Arzusu	398	6,09	,22
	Liderlik Arzusu	398	5,13	,29
	Toplam Ölçek	398	5,61	,41

1,00-1,86 Hiç; 1,87-2,71 Oldukça Az; 2,72-3,57 Az; 3,58-4,43 Kararsızım;
4,44-5,29 Fazla; 5,30-6,14 Oldukça Fazla; 6,15-7,00 Son Derece Fazla

Tablo 4.2'deki öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “oldukça fazla” ($\bar{X}=6,09$) düzeyinde “mesleki gelişim arzusu” alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise “fazla” ($\bar{X}=5,13$) düzeyinde “liderlik arzusu” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının toplam ölçek puanındaki ortalamalarının ise “oldukça fazla” ($\bar{X}=5,61$) düzeyinde olduğu görülebilmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, kariyer geliştirme arzularının toplamda “oldukça fazla” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gereği olan görevde çaba göstermeyi düşündükleri, öğretmenlik mesleğini sürdürme konusunda kararlı olduklarını, mesleki açıdan kendilerini geliştirmeyi arzuladıklarını, gelecekte görev yapacakları okullarda liderlik ve yöneticilik pozisyonlarını elde etme konusunda istekli oldukları şeklinde ifade edilebilir.

Benzer çalışma incelendiğinde Erdoğan (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışmalar

Bu başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ile “kariyer geliştirme arzularının” demografik değişkenlere göre incelenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve tartışmalar

Tablo 4.3.'te öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

		Cinsiyet	N	Sıra Ortalama (SO)	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Motivasyon	Kadın	319	204,86	10889,500	,060
		Erkek	79	177,84		
	Sebat	Kadın	319	202,24	11725,000	,338
		Erkek	79	188,42		
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	319	212,65	8406,000	,000*
		Erkek	79	146,41		
	Merak Yoksunluğu	Kadın	319	210,90	8964,000	,000*
		Erkek	79	153,47		
	Toplam	Kadın	319	212,32	8510,000	,000*
		Erkek	9	147,72		

p < .05

Tablo 4.3.'e göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “Motivasyon” alt boyutu (U=10889,500, p=.060) ve “sebat” alt boyutunda (U=11725,000, p=.338), öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde “motivasyon” (SO=204,86) boyutunda ve “sebat” (SO=202,24) boyutu puanlarının kadın öğretmen adaylarının lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunda (U=8406,000, p=.000), öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kadın öğretmen adayları (SO=212,65) lehine, “merak yoksunluğu” alt boyutunda (U=8964,000, p=.000), öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kadın öğretmen adayları (SO=210,90) lehine yaşam boyu öğrenme toplamında

($U=8510,000$, $p=.000$), öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kadın öğretmen adayları ($SO=212,32$) lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Benzer araştırmalar incelendiğinde; Coşkun (2009) yaşam boyu öğrenme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide hem kız hem erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların; ölçek orta puanından daha düşük, kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Her iki grubun da puan ortalamaları karşılaştırıldığında da kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görüldüğünü ifade etmiştir. Kılıç 'ın (2015) araştırmasında erkek ve kadın öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Kadınların, erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dündar'ın (2016) araştırmasında ise sınıf öğretmeni adayları için cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yaman (2014) araştırmasında cinsiyet faktörünün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediğini tespit etmiştir. Ayaz (2016) ise kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir.

Tablo 4.4.'te Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4 Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra		
				Ortalama (SO)	U	p
Kariyer Geliştirme	Mesleki Gelişim Arzusu	Kadın	319	199,27	12526,500	,935
		Erkek	79	200,44		
	Liderlik Arzusu	Kadın	319	191,00	9888,500	,003*
		Erkek	79	233,83		
	Toplam	Kadın	319	193,06	10546,000	,025*
		Erkek	79	225,51		

p < .05

Tablo 4.4.'e göre öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları ölçeğinin “Mesleki Gelişim Arzusu” alt boyutunda (U=12526,500, p=.935) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da erkek öğretmen adayları lehine yüksek değere sahip olduğu belirlenmiştir. “Liderlik Arzusu” alt boyutu (U=9888,500, p=.003) ve toplamında (U=10546,000, p=.025) ise istatistiksel olarak erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Mesleki Gelişim Arzusu” (SO=200,44) ile “Liderlik Arzusu” (SO= 233,83) alt boyutlarında ve Kariyer Geliştirme Toplamında (SO=225,51) erkek öğretmen adaylarının lehine yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet farklılığı dikkate alındığında kariyer basamaklarına ilişkin benzer bir görüş paylaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer araştırmalar incelendiğinde Sağ'ın (2004) araştırmasında öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için gerekli kriterlere yönelik öğretmenlerin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir.

4.2.2. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular ve tartışmalar

Tablo 4.5.'de Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra		p	Anlamlı Fark
				Ortalama (SO)	X ²		
Yaşam Boyu Öğrenme	Motivasyon	1	89	202,98	12,279	,01*	1-2
		2	96	165,62			1-3
		3	99	206,50			2-3
		4	114	219,23			2-4
	Sebat	1	89	193,54	4,438	,22	-
		2	96	187,88			
		3	99	194,58			
		4	114	218,21			
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1	89	207,46	4,186	,24	-
		2	96	185,00			
		3	99	190,61			
		4	114	213,22			
	Merak Yoksunluğu	1	89	170,22	11,709	,01*	1-2
		2	96	208,17			1-4
		3	99	190,37			3-4
		4	114	222,98			
Toplam	1	89	180,63	8,724	,03*	1-4	
	2	96	193,11			2-4	
	3	99	193,01			3-4	
	4	114	225,25				

p < .05

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde, “sebat” ($X^2=4,438$, $p=.22$) ve “öğrenmeyi

düzenlemede yoksunluk”ta ($X^2=4,186$, $p=.24$) öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir farklılık yokken, Toplamda ($X^2=8,724$, $p=.03$) ve alt boyutları olan “motivasyon” ($X^2=12,279$, $p=.01$), “merak yoksunluğunda” ($X^2=11,709$, $p=.01$) anlamlı bir farklılık vardır.

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık; toplam yaşam boyu öğrenme düzeyleri, 1. sınıf (SO=180,63), 2. sınıf (SO=193,11), 3. sınıf (SO=193,01) ile 4. sınıf (SO=225,25), arasında, 4. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu “motivasyon” düzeyleri, 1. sınıf (SO=202,98), 2. sınıf (SO=165,62), 3. sınıf (SO=206,50) ile 4. sınıf (SO=219,23), arasında, 4. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu “merak yoksunluğu” düzeyleri, 1. sınıf (SO=170,22), 2. sınıf (SO=208,17), 3. sınıf (SO=190,37) ile 4. sınıf (SO=222,98), arasında, 4. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Genel olarak bakıldığında sınıf seviyeleri ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü sınıfı okuyan öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum dört yıl boyunca alınan akademik eğitimlerin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yükselmeyi sağlamasıyla açıklanabilir.

Yapılan benzer çalışmada Coşkun (2009), birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle, dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılması sonucunda 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

Tablo 4.6.'da ise öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının, sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6 Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının, sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra		p	Anlamlı Fark
				Ortalama (SO)	X ²		
Kariyer Geliştirme	Mesleki Gelişim Arzusu	1	89	197,33	,762	,86	
		2	96	208,33			
		3	99	196,99			
		4	114	195,93			
	Liderlik Arzusu	1	89	155,40	24,785	,00*	1-2
		2	96	239,35			1-3
		3	99	201,49			1-4
		4	114	198,64			2-3
	Toplam	1	89	160,29	20,389	,00*	1-2
		2	96	236,61			1-3
		3	99	198,05			1-4
		4	114	200,13			

p < .05

Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşleri sınıf düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde, “Mesleki Gelişim Arzusu” alt boyutunda ($X^2=,762$, $p=.86$) öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre kariyer geliştirme arzu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yokken, Toplamda ($X^2=20,389$, $p=.00$) ve “Liderlik Arzusu” alt boyutunda ($X^2=24,785$, $p=.00$), anlamlı bir farklılık vardır.

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık; toplam kariyer geliştirme düzeyleri, 1. sınıf (SO=160,29), 2. sınıf (SO=236,61), 3. sınıf (SO=198,05) ile 4. sınıf (SO=200,13), arasında, 2. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark

bulunmuştur. Öğretmen adaylarının Kariyer geliştirmenin alt boyutu “Liderlik Arzusu” düzeyleri, 1. sınıf (SO=155,40), 2. sınıf (SO=239,35), 3. sınıf (SO=201,49) ile 4. sınıf (SO=198,64), arasında, 2. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu durum birinci sınıfta öğretmenlik mesleğiyle tanışan öğretmen adaylarının ikinci sınıfa geldiğinde eğitim alanında kariyer geliştirme arzularının arttığı ancak üçüncü ve dördüncü sınıfta atanabilme kaygısı nedeniyle sınav hazırlıklarına yönelen öğretmen adaylarında kariyer geliştirme arzularının düşüş gösterdiğiyle ilişkilendirilebilir.

Yapılan benzer araştırmada Eren (2011) demografik değişkenlerin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusu değişkenleri üzerindeki etkilerinin dikkate alınamayacak kadar küçük olduklarını saptamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışmalar

Bu başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ile “kariyer geliştirme arzuları” arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 4.7 Öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ile “kariyer geliştirme arzuları” algıları arasında ilişki

Yaşam Boyu Öğrenme / Kariyer Geliştirme		Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu
Kariyer Geliştirme	r	,237**	,227**	,364**	-,021	,188**
	p	,000	,000	,000	,675	,000
Toplam	N	398	398	398	398	398
Mesleki Gelişim Arzusu	r	,355**	,286**	,352**	,162**	,266**
	p	,000	,000	,000	,001	,000
	N	398	398	398	398	398
Liderlik Arzusu	r	,080	,130**	,264**	-,138**	,067
	p	,110	,010	,000	,006	,181
	N	398	398	398	398	398

** p< .01 * p< .05

0,00≤r≤0,25 ise çok düşük; 0,26≤r≤0,49 ise düşük; 0,50≤r≤0,69 ise orta; 0,70≤r≤0,89 ise yüksek; 0,90≤r≤1,00 ise çok yüksek ilişki

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan korelasyon analizinde Spearman Rho kat sayısına göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. (r= .237 p< .01) Yaşam boyu öğrenme eğilimi artarken kariyer geliştirme arzuları artmakta, yaşam boyu öğrenme eğilimleri azalırken kariyer geliştirme arzuları da azalmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ile kariyer geliştirme ölçeklerinin alt boyutları arasında Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “motivasyon” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” (r= .286 p< .01) alt boyutu ile aralarında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve “liderlik arzusu”(r= .130 p< .01) alt boyutu ile aralarında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “motivasyon” boyutu arttıkça,

kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” ve “liderlik arzusu” boyutları da artmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “sebat” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” ($r = .352$ $p < .01$) alt boyutuyla ve “liderlik arzusu” ($r = .264$ $p < .01$) alt boyutu ile aralarında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “sebat” boyutu arttıkça, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” ve “liderlik arzusu” boyutları da artmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” alt boyutuyla ($r = .162$ $p < .01$) aralarında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” boyutu arttıkça, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” boyutu da artmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “merak yoksunluğu” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” ($r = .266$ $p < .01$) alt boyutuyla aralarında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, “liderlik arzusu” ($r = .067$ $p < .01$) alt boyutu ile aralarında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “merak yoksunluğu” boyutu arttıkça, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” ve “liderlik arzusu” boyutları da artmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun “liderlik arzusu” alt boyutu ile negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ($r = -.138$ $p < .01$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” boyutu arttıkça, kariyer geliştirme ölçeğinin “liderlik arzusu” boyutu azalmaktadır.

Sonuç olarak, Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğretmen adaylarının, mesleklerinde ilerleme ve okullardaki idari pozisyonları kariyer geliştirme arzularını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Benzer bir araştırmada Erdoğan (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışmalar

Bu başlıkta, araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kariyer geliştirme arzu düzeyinin ne kadarının açıklandığına ilişkin regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.8 Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kariyer geliştirme arzu düzeyinin ne kadarının açıklandığına ilişkin regresyon analizi

Değişken	B	SH	β	T	p*
Sabit	40,838	3.041		13,429	.000
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	,076	,023	,167	3,363	.001
R= 0.167, R² = 0.028, F= 11,312, p= 0.001					

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenmenin, kariyer geliştirmeyi yordama gücünü ortaya çıkarmak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme ile kariyer geliştirme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (R=0,167; R²=0,028). Yaşam boyu öğrenmenin kariyer geliştirmeyi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=11,312; p=0,001). Yaşam boyu öğrenme kariyer geliştirmenin %2,8’ini açıklamaktadır. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenmenin (%2,8) kariyer geliştirmenin etkileyicilerinden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

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

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın “çok uyuyor” düzeyinde “motivasyon” alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise “kısmen uyuyor” düzeyinde “merak yoksunluğu” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara bakıldığında “sebat”, “kısmen uyuyor” düzeyinde ve “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, “kısmen uyuyor” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının toplam ölçek puanındaki ortalamalarının ise “kısmen uyuyor” düzeyinde olduğu görülebilmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme algılarının toplamda “kısmen uyuyor” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “oldukça fazla” düzeyinde “mesleki gelişim arzusu” alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise “fazla” düzeyinde “liderlik arzusu” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının toplam ölçek puanındaki ortalamalarının ise “oldukça fazla” düzeyinde olduğu görülebilmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, kariyer geliştirme arzularının toplamda “oldukça fazla” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin Motivasyon alt boyutu ile sebat alt boyutunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde motivasyon ve sebat boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kadın öğretmen adayları lehine, merak yoksunluğu alt boyutunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kadın öğretmen adayları lehine yaşam boyu öğrenme toplamında, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğilim düzeyleri kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları ölçeğinin “Mesleki Gelişim Arzusu” alt boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. “Liderlik Arzusu” alt boyutu ve toplamında ise istatistiksel olarak erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukta öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yokken, toplamda ve alt boyutları olan motivasyon, merak yoksunluğunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Toplam yaşam boyu öğrenme düzeyleri, 1. Sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ile 4. sınıf, arasında, 4. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu motivasyon düzeyleri, 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ile 4. sınıf, arasında, 4. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu merak yoksunluğu düzeyleri, 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ile 4. sınıf, arasında, 4. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularına ilişkin görüşleri sınıf düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde, “Mesleki Gelişim Arzusu” alt boyutunda öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre kariyer geliştirme arzu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yokken, Toplamda ve “Liderlik Arzusu” alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Toplam kariyer geliştirme düzeyleri, 1. Sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ile 4. sınıf, arasında, 2. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kariyer geliştirmenin alt boyutu “Liderlik Arzusu” düzeyleri, 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ile 4. sınıf arasında, 2. sınıfın lehine öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri artarken kariyer geliştirme arzuları artmakta, yaşam boyu öğrenme eğilimleri azalırken kariyer geliştirme arzuları da azalmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “motivasyon” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” alt boyutu ile aralarında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve “liderlik arzusu” alt boyutu ile aralarında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “sebat” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” alt boyutuyla ve “liderlik arzusu” alt boyutu ile aralarında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” alt boyutuyla aralarında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “merak yoksunluğu” alt boyutunun, kariyer geliştirme ölçeğinin “mesleki gelişim arzusu” alt boyutuyla aralarında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, “liderlik arzusu” alt boyutu ile aralarında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun “liderlik arzusu” alt boyutu ile negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile kariyer geliştirme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin kariyer geliştirmeyi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme kariyer geliştirmenin %2,8’ini açıklamaktadır. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenmenin (%2,8) kariyer geliştirmenin etkileyicilerinden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Öneriler

- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak, üniversite yerleşkesi içinde ve dışında bulunan bütün birimlerin yaşam boyu öğrenme felsefesine uyumlu hale getirilmesi; öğrencilerin kütüphane, internet, e-okul uygulamaları, kurs ve seminerler gibi devamlı öğrenme kaynaklarına kolayca erişebilmeleri ve bu kaynakları aktif biçimde kullanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarına bireysel ve mesleki gelişimine uygun olarak seminerler ve kurslar verilmelidir. Eğitim kongrelerini takip etmeleri desteklenmelidir.
- Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme programları olan yurt içi (Farabi) ve yurt dışı (Erasmus) üniversiteler arası geçişlere yönlendirilmelidirler.

- Öğretmen adaylarına, lisans eğitimi süresince, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirecek bilgi okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri, medya okur yazarlığı, yabancı dil kullanımı gibi alanlarda beceri kazanma olanakları sağlanmalıdır.
- Halk Eğitim Merkezleri, öğretmen adaylarının ilgi ve gereksinimlerine (drama, yabancı dil, sanat etkinlikleri vs.) yönelik olarak yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştirecek kurslar düzenlemelidir.
- Öğretmen adayları lisansüstü eğitim almaları konusunda cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidir.
- Kariyer, yaşam boyu öğrenmede önemli bir kavramdır. Her öğrenci üniversite eğitimi boyunca kariyerini belirleme, değiştirme ya da geliştirme amacıyla etkili rehberlik hizmeti alabilmelidir.
- Araştırma daha geniş bir çalışma grubu ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla tekrar yapılabilir.
- Farklı eğitim durumuna sahip öğretmenlerin (açık öğretim, yüksek lisans, doktora vb.) yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki, farklı değişkenler ekseninde de (örneğin bireyin yetiştiği köy, ilçe, şehir vb. yaşam bölgesi) araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2009). Hayat boyu öğrenme kapsamında informal öğrenme. B kitabı içinde, *Hayatboyu öğrenme kapsamında Türkiye’de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları bildiri kitabı(s.41)* Ankara.MEB
- Adabaş, A. (2008). Bartın üniveritesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliliklere sahip olma düzeyleri. *Yüksek lisans tezi*. Bartın Üniversitesi.
- Akbaş, O.ve Özdemir, S. (2002). Avrupa birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliği etkileri otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Yayınlanmış Doktora tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aktan, Ç. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Yaşar Üniversitesi Yayını*.
- Anafarta, N. (2001). Orta düzey yöneticilerin kariyer planlamasına bireysel perspektif. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* , 1-17.
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/026013700293421?needAccess=true adresinden alındı
- Avrupa Birliği Komisyonu (2002). European report on quality indicators of lifelong. european commission, directorate. brussels: european commission.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2006). Recommendation of the european parliament and of the council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alındı
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.

- Aydın, E. B. (2007). Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları. *Yüksek lisans tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 139-173.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 369-382.
- Bostancı, H. (2015). *7. ve 8. Sınıf öğrencileri için kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programı*. Ankara: Nobel.
- Büyükdüvenci, S. (1983). *Yaşam boyu eğitim felsefesi üzerine*. Ankara Üniversitesi Dergiler Veri Tabanı:
http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40vesayi_id=514 adresinden alındı
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Canman, D., Ertekin, Y., Ar, F., T.Kaya ve Özer, C. (2002). *Kamu görevlileri el kitabı*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Celep, C. (1995). *Halk Eğitimi*. Ankara: PEGEM.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. ve Aspin, D. (2005). *Policy on lifelong learning in Australia*. www.tandfonline.com:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370500056227?needAccess=true> adresinden alındı.
- Cımbız A. ve Küçükler E. (2015). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasının Okuldaki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s.689-701
- Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 108-120.
- Cresson, C. J. ve Dean, G. J. (2000). Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, s. 87-

98. Indiana University of Pennsylvania: <https://www.iup.edu/ace/paace/v9-2000/> adresinden alındı
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çam, E. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yaşam boyu öğrenme öz yeterlik düzeyleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Amasya Üniversitesi.
- Demir, S.B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 53-80
- DMK. (2018). *Devlet Memurları Kanunu*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dmkkisim1.html#madde3> adresinden alındı
- Doğan, H. (2009). İnfomal eğitim ve eğitim sistemimiz. b. kitabı içinde, *hayat boyu öğrenme kapsamında türkiye'de infomal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları* (s. 159-161). Ankara: MEB.
- DPT. (2001). Devlet planlama teşkilatı özel ihtisas komisyon raporu.
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Duman, A. (2004). Yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma (muğla üniversitesi fen bilimleri ve sosyal bilimler enstitüsü yüksek lisans öğrencileri örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi*.
- Dündar, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Er, K. O. ve Gürkan, U. (2010). Öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Erdoğan, D. (2014) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2015). Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetleri ile öğretmenlik mesliğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 147-171.

- Eren, A., ve Tezel K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Eren, A. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki yönelimi, kariyer geliştirme arzuları ve kariyer seçim memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 807-826.
- Ersoy, A. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Eryılmaz, B. (2005). *Kamu yönetimi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2017) Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*.227-249
- EURYDICE. (2000). *Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. www.lu.lv:https://www.lu.lv/materiali/biblioteka/es/pilnieteksti/izglitiba/Lifelong%20learning%20the%20contribution%20of%20education%20systems%20in%20the%20member%20states%20of%20the%20EU.pdf adresinden alındı
- EURYDICE (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teacher in Europe*
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Teacher_autonomy_EN.pdf adresinden alındı.
- Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa Birliği ve eğitim*. Ankara: Pegem.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 34-48.
- Güler, B. (2004). Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi. *Yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi.
- Günüç, S., Odabaşı, F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkinleyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 309-325.
- Kalkandelen, H. (1972). *Personel yönetimi ve yönetimde sistemler ilkeler*. Ankara: Şenyuva Matbaası.
- Kara, D. A. ve Kürüm, D. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının "yaşamboyu öğrenme" kavramına yükledikleri anlam*.
<http://www.academia.edu:>
http://www.academia.edu/3520743/S%C4%B1n%C4%B1f_%C3%96%C4%9Fret

meni_Adaylar%C4%B1n%C4%B1n_Ya%C5%9Famboyu_%C3%96%C4%9Frenme_Kavram%C4%B1na_Y%C3%BCkledikleri_Anlam_Anadolu_%C3%9Cniversitesi_E%C4%9Fitim_Fak%C3%BCltesi_%C3%96rne%C4%9Fi_ adresinden alındı

- Karaca, S. (2009). İşyerinde informal öğrenme ve informal öğrenmenin istihdam üzerindeki rolü. b. kitabı içinde, *hayat boyu öğrenim kapsamında türkiye'de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları* (s. 134-146). Ankara: MEB.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E. (2010). Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları. *Doktora Tezi*. Ankara.
- Kaya, E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Yüksek lisans tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kırç, Z. (2007). Motivasyon unsuru olarak kariyer geliştirme ve bir uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk üniversitesi.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler gözardı edilen kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M. (2009). Androgoji yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir Teknoloji. A. Yıldız ve M. Uysal içinde, *yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya* (s. 127-144). İstanbul: Kalkedon.
- Konakman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 267-281.
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers' perceptions of their role in supporting. *teaching in higher education*, s. 235-245.
- Maslow, A. (1943). *Theory of human motivation*. <https://docs.google.com/file/d/0B-5-JeCa2Z7hNjZINDNhOTEtMWNkYi00YmFhLWI3YjUtMDEyMDJkZDExNWRm/edit> adresinden alındı
- MEB. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-yüksek planlama kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP. (2010). Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretim . *MEB Strateji Belgesi*. Ankara.
- Odabaşı, S. (2011). *Kariyer yönetimi*. İstanbul: Kum Saati Yayıncılık.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: Head of Publications Service.
- Okçabol, R. (1994). *Halk eğitimi*. İstanbul: Der Yayıncılık.
- Okutan, M. (2009). Hayat boyu öğrenme kapsamında informal öğrenme. b. kitabı içinde, *hayat boyu öğrenim kapsamında türkiye'de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları* (s. 57). Ankara: MEB.
- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 351.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürleri'nin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, H. (2009). Hayat boyu öğrenim kapsamında informal öğrenmenin yeri anlamı ve önemi. b. kitabı içinde, *hayat boyu öğrenim kapsamında türkiye'de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları* (s. 45). Ankara: MEB.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları*. Ankara: Nobel.
- Polat, Ç. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (s. 27-30). Antalya.
- Poyraz, H. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi.
- Sağ, V. (2004). Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale.
- Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. m. u. ahmet yıldız içinde, *yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya* (s. 255-268). İstanbul: Kalkedon.

- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 61-69.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sezgin, İ. (2009). Mesleki eğitim kapsamında yaşam boyu öğrenmenin değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi. b. kitabı içinde, *hayat boyu öğrenme kapsamında türkiye'de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları* (s. 192-201). Ankara: MEB.
- Shavelson, R. J. (1985). Evaluation of nonformal education programs: the applicability and utility of the criterion – sampling approach. hamburg: unesco institute for education.
- Taşcıoğlu, C. (2006). Eğitim sektöründe kariyer yönetimi uygulamalarının örgütsel performans üzerindeki etkileri: teori ve bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Tatlısu, B. (2016). Spor yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- TDK. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.5b0aa71d1f5b19.59293556 adresinden alındı
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tunca, N., Şhin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 87-98.
- Ulusal_Ajans. (2018). <http://www.ua.gov.tr/>. Ulusal Ajans. adresinden alındı
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 449-460.
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2009). Yetişkin eğitimini gerektiren nedenler. M. U. Ahmet Yıldız içinde, *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* (s. 85-103). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Ünver, Y. (2005). İşletmelerde kariyer yönetimi ve performans değerlendirme sistemleri. Ankara.
- Wain, K. (2000). *The learning society: postmodern politics*. www.tandfonline.com: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/026013700293449?needAccess=true> e adresinden alındı
- World Bank (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries.
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Diyarbakır.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), s. 33-46.
- Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve türkiye açısından sonuçlar geçmişten Geleceğe Yönelik Bir Değerlendirme. *edam*, 5-26.
- Yıldırım, R. (2017). Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkinliğinin değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*. Çanakkale.
- Yıldırım, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Yıldız, O. (2009). Hayat boyu öğrenme kapsamında informal öğrenme stkları açısından bakış. b. kitabı içinde, *hayat boyu öğrenim kapsamında türkiye'de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları* (s. 103-126). Ankara : MEB.
- Yurdakul, C. (2016). Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya.

EK-1. ÖLÇEK FORMU

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

Betül AYDIN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek
2. Sınıf () 1 () 2 () 3 () 4

	Kariyer Geliştirme Arzuları	Son derece fazla	Oldukça Fazla	Fazla	Kararsızım	Az	Oldukça Az	Hiç
1.	Öğretmenliğinizde ne kadar çaba harcayacaksınız?							
2.	İyi bir öğretmen olmak için ne kadar çalışacaksınız?							
3.	Bir öğretmen olarak ne kadar çaba harcamayı planlıyorsunuz?							
4.	Etkili bir öğretmen olmak için ne kadar çalışacaksınız?							
5.	Öğretmenlik mesleğinde kalacağınızdan ne kadar eminsiniz?							
6.	Eğitim alanında kalacağınızdan ne kadar eminsiniz?							
7.	Öğretmenliğe devam edeceğinize ne denli güveniyorsunuz?							
8.	Öğretmenlik mesleğinde ısrarlı olacağınızdan ne kadar eminsiniz?							

Öğretmen olduğunuzda aşağıdakileri ne ölçüde yapmayı planlıyorsunuz?

		Son derece fazla	Oldukça Fazla	Fazla	Kararsızım	Az	Oldukça Az	Hiç
9.	Mesleki gelişim kurslarına katılmak							
10.	Mesleki gelişimde daha ileriye gitmek							
11.	Eğitim alanındaki güncel gelişmeleri öğrenmek							
12.	Eğitim programları alanındaki bilgileri edinmeye devam etmek							
13.	Öğretim becerilerinizi nasıl geliştireceğinizi öğrenmeye devam etmek							
14.	Okullarda bir yöneticilik pozisyonu elde etmek							
15.	Okullarda bir liderlik rolü almak							
16.	Okullarda bir personel idareciliği rolü arayışında olmak							
17.	Okullarda liderlik sorumluluklarına sahip olmak							

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç Uymuyor
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana görelerdir.						
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 öğrenmeye engel olur. Bunu ölse cümle olarak çeviremem...						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-2. ÖLÇEK İZİNLERİ İLE İLGİLİ E-POSTA YAZIŞMALARI

Posta - betulaydin09@hotmail.com

RE: Ölçek İzni

Yelkin Diker Coskun <ydiker@yeditepe.edu.tr>

4.07.2017 (Salı) 13:15

Kime: betül aydin <betulaydin09@hotmail.com>;

1 ekin (80 KB)

YBÖ Ölçek Uygulama Formu_ Yelkin Diker Coskun.doc;

Merhaba, ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.
Assoc. Prof. Yelkin Diker Coşkun
Yeditepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

From: betül aydin [betulaydin09@hotmail.com]

Sent: Monday, July 03, 2017 10:59 PM

To: Yelkin Diker Coskun

Subject: Ölçek İzni

Sayın Öğretmenim,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans tez çalışmamda tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan ya da geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) ni izninizle kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Betül AYDIN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

ADRES :

Gölyüzü Mah. Çayırpınarı Sok.

Nu: 25 / 16 Merkez / BOLU

OKUL ADRES:

Gölköy Terleşkesi 14300

Bolu / Merkez

TELEFON NU:

0505 820 37 29

<https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/fp>

Posta - betulaydin09@hotmail.com

Re: Ölçek İzni

Altay EREN <eren_a@ibu.edu.tr>

3.07.2017 (Pzt) 23:34

Kime: betül aydın <betulaydin09@hotmail.com>;

2 ekin (296 KB)

Eren & Tezel_TATE_2010.pdf; PECEA-Scale.doc;

Merhaba Betül, çalışmama yönelik ilgin için teşekkür ederim. Ölçme aracı mesaj ekinde yer almakta. Ölçme aracının yönergesini, yapmayı planladığın çalışmanın amacına uygun biçimde düzenleyerek kullanabilirsin. Mesaja ayrıca, söz konusu ölçme aracının Türkçe'ye uyarlandığı makaleyi de ekledim. Bu makaledeki ilgili Tabloyu (Table 2) inceleyerek maddelerin hangi faktörlerle ilgili olduğunu bulabilirsin. Makaleyi dikkatle okumanı önerir, kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Altay Eren,
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Gökçöy Yerleşkesi, 14280 Bolu.

Kimden: "betül aydın" <betulaydin09@hotmail.com>

Kime: "eren a" <eren_a@ibu.edu.tr>

Gönderilenler: 3 Temmuz Pazartesi 2017 23:02:16

Konu: Ölçek İzni

Sayın Öğretmenim,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans tez çalışmamda tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan ya da geliştirilen Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği (MYEKÖ) ni izninizle kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Betül AYDIN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

ADRES :

Gölyüzü Mah. Çayırpınarı Sok.

Nu: 25 / 16 Merkez / BOLU

OKUL ADRES:

Gölköy Terleşkesi 14300

Bolu / Merkez

TELEFON NU:

0505 820 37 29

<https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/fp>

EK-3. KOLMOGOROV-SMIRNOV TESTİ SONUÇLARI

Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırma Verilerinin Normallliğini Test Eden Kolmogorov-Smirnov Testi

	Cinsiyet	Kolmogorov Smirnov		
		Çarpıklık	Basıklık	Sig.
Yaşam Boyu Öğrenme	Kadın	-,847	,457	,000
	Erkek	-,540	-,573	,034
Motivasyon	Kadın	-,874	,572	,000
	Erkek	-1,337	3,876	,001
Sebat	Kadın	-,750	,803	,000
	Erkek	-,678	,308	,014
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	-1,477	2,138	,000
	Erkek	-,897	,065	,000
Merak Yoksunluğu	Kadın	-1,315	1,806	,000
	Erkek	-1,008	,169	,000
Kariyer Geliştirme	Kadın	-1,483	4,540	,000
	Erkek	-1,610	3,413	,000
Plânlanan Çaba	Kadın	-1,322	2,316	,000
	Erkek	-1,403	2,667	,000
Plânlanan Israrlılık	Kadın	-1,390	2,376	,000
	Erkek	-1,329	1,716	,000
Meslekî Gelişim Arzusu	Kadın	-1,943	7,299	,000
	Erkek	-1,993	5,635	,000
Liderlik Arzusu	Kadın	-,628	,190	,000
	Erkek	-1,007	,749	,000

* p < .05

**Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Araştırma Verilerinin Normalliğini Test Eden
Kolmogorov-Smirnov Testi**

	Cinsiyet	Kolmogorov Smirnov		
		Çarpıklık	Basıklık	Sig.
Yaşam Boyu Öğrenme	1	-,847	,457	,000
	2	-,540	-,573	,003
Motivasyon	1	-,874	,572	,000
	2	-1,337	3,876	,000
Sebat	1	-,750	,803	,000
	2	-,678	,308	,003
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1	-1,477	2,138	,000
	2	-,897	,065	,000
Merak Yoksunluğu	1	-1,315	1,806	,000
	2	-1,008	,169	,000
Kariyer Geliştirme	1	-1,015	2,306	,000
	2	-1,586	3,675	,000
Meslekî Gelişim Arzusu	1	-1,943	7,299	,000
	2	-1,993	5,635	,000
Liderlik Arzusu	1	-,628	,190	,000
	2	-1,007	,749	,000

* p < .05

EK-4. ETİK KURUL RAPORU

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

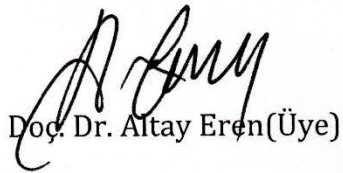
Betül AYDIN
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Temel Eğitim ABD

Sayın Betül AYDIN,

“Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 20.07.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/214) kurulumuzun 07.09.2017 tarihli ve 2017/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

izini
 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)

ÖZ GEÇMİŞ

31.10.1983 tarihinde Ankara’da doğdum. İlkokulu 1989-1994 yılları arasında Ankara Kooperatifler İlkokulu’nda okudum. 1994-2000 yıllarında ortaokul ve lise eğitimimi Yenimahalle Halide Edip Lisesi’nde tamamladım. 2001 yılında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nı kazandım. Üniversiteyi bitirdiğim 2005 yılında Hakkâri ili Yüksekova ilçesi Akpınar Ovaıçi Köyü’ne atandım. Bir yıl sonra Erzurum ili Horasan ilçesi Kırkgözeler Köyü İlkokulu’na tayin ile geldim. İğdeli Köyü İlkokulu’nda bir yıl ve Fatih İlkokulu’nda üç yıl hizmet verdim. 2011 yılında Bolu ili Mudurnu ilçesi Yatılı Bölge İlkokulu’na, 2017 yılında ise Bolu Kültür İlkokulu’na tayin ile yerleştim. 2012-2014 yıllarında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’na Tezsiz Yüksek Lisans eğitimimi tamamladım. 2016 yılından bu yana Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim.

İletişim Adresleri:

e-posta: betulaydin09@hotmail.com

Telefon: 0505 820 37 29