



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

# ÖĞRETMENLERİN BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kemal KAYA

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

ÖĞRETMENLERİN BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE YAŞAM  
BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kemal KAYA

Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

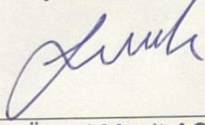
Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

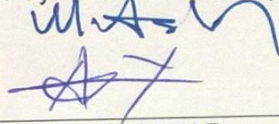
**KABUL VE ONAY**

Kemal KAYA tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, 14/05/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZİKOĞLU (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN (Danışman)



Öğr. Gör. Dr. Ali YAKAR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN  
Enstitü Müdürü

**BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezin/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezin/Raporumun 6 (altı) ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[14/05/2018]

[İmza]

\_\_\_\_\_

Kemal KAYA

## TEŞEKKÜR

Öğretmenlerin bilgiye dair inançlarının gelişmişliğinin ve kendilerini yaşam boyunca öğrenmeye adanmalarının çocuklarımızın gelecekte gelişmiş epistemolojik inançlara sahip ve dolayısıyla da kendilerini sürekli yenileyen, gelişmeye açık bireyler olarak yetişmelerini sağlayabilir. Bu düşüncelerden hareketle öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ne düzeyde olduğu, epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırmamızın konusu olmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde bilgi, deneyim ve desteklerini esirgemeyen, her türlü soruma anında dönütler sağlayarak çalışmanın hızlı ve verimli geçmesine neden olan değerli danışmanım Doktor Öğretim Üyesi Mecit ASLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, yüksek lisans eğitimimin başından itibaren tezin hazırlanmasındaki tüm süreçlerde, karşılaştığım tüm güçlüklerde destek sağlayan değerli Dostum Araştırma Görevlisi Cemal TATLI'ya, yüksek lisans tezimin başlangıcında danışmanlığımı yürüten, akademik deneyimlerinden derslerinde de yararlandığım değerli Hocam Doçent Doktor Eylem KILIÇ'a, tez savunma jürisinde yer alarak eleştirileriyle çalışmanın daha iyi bir duruma gelmesine neden olan değerli jüri üyeleri Öğretim Görevlisi Doktor Ali YAKAR, Doktor Öğretim Üyesi İshak KOZİKOĞLU ve tez süreci boyunca desteklerini esirgemeyen tüm dostlarıma ve aile fertlerime yürekten teşekkür ederim.

## ÖZET

KAYA, Kemal. *Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2018.

Bilgi çağı bilginin hızla geliştiği bir süreci ifade etmektedir. Gelişen bilgiyi kolaylıkla elde edip bunu yaşamına aktarabilen bilgi çağına uyumlu birey tüm toplumlar için olması istenen bireydir. Bilgi çağının istendik bireyinin nasıl biri olacağı tüm toplumların önünde duran önemli bir problemdir. Ezberci eğitim anlayışıyla yetişen klasik ortaçağ birey tipi bu sorunun cevabı değildir. “Bilim, deney ve gözlemlere dayalı tümevarım akıl yürütmesiyle şu bilgilere ulaştı, kabul ediniz” tarzındaki geleneksel bilim yaklaşımıyla yetişen birey tipi postmodern bilim yaklaşımının yoğun eleştirisi altındadır. Bilgi çağında bilgilerin yoğunluk kazanması ve değişken yapısı düşünüldüğünde bilgiyle ilgili yaklaşımlarımızın farklılaşması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bilgiye bakış açısı bireyin öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Eğer birey bilgiyi kesin olarak kabul ediyorsa temel öğrenme etkinlikleri geleneksel öğrenme etkinlikleri olacaktır. Eğer birey bilginin değişken olduğuna inanıyorsa kendi öğrenmelerinin de değişebileceğini kabullenir.

Bu araştırma, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu, epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve bilimsel epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmış korelasyonel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 6560 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 642 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Buna göre; bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ölçeklerdeki alt boyutlar arasındaki ve her iki ölçek arasındaki ilişkinin

tespitine yönelik Pearson çarpım moment korelasyon analizi ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için de basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezun olunan fakülte vb. değişkenlerin hiçbirine bağlı olarak farklılık göstermemesi bir diğer önemli sonuçtur. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından incelendiğinde, yaşı ve mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlikler boyutlarında diğer gruplardan daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Mezun olunan fakülte değişkenine göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik puanlarının diğer fakülte mezunlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu ve bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini %21.6 oranında açıklama gücüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Anahtar Kelimeler**

Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme, bilimsel epistemolojik inanç.

## ABSTRACT

KAYA, Kemal. *Relationship Between Teachers' Scientific Epistemological Beliefs and Lifelong Learning Competencies*, Master Thesis, Van, 2018.

Information age stands for a process in which information rapidly develops. The individual who is able to acquire the developing knowledge easily and transfer it to his life is the individual desired for all societies. It is an important problem that stands in front of all the societies in which how the desired individual of the information age will be. The classical medieval individual type that comes up with an erudite educational approach is not the answer to this problem. It is under intense criticism of an individual-type postmodern science approach that is brought up by the traditional science approach of "accept this as it has been acknowledged through inductive reasoning based on science, experiments and observations". Given the density of information in the age of information and variable structure, we need to differentiate our approach to information. The point of view of knowledge is influential on the individual's learning. If the individual considers knowledge to be final, basic learning activities will be traditional learning activities. If an individual believes that knowledge is variable, he accepts that his own learning may also change.

This research has been conducted to determine whether teachers' epistemological beliefs and lifelong learning competencies were at a significant level, whether there was a meaningful relationship between epistemological beliefs and lifelong learning competencies, and whether scientific epistemological beliefs are predicted lifelong at a significant level.

The research is a correlational study in accordance with the relational screening model. The population of the research constitutes a total of 6560 teachers working in elementary, middle and high schools affiliated to the Ministry of National Education located in the districts of İpekyolu, Tuşba and Edremit in Van province in 2016-2017 academic year. The sample of the research consists of 642 teachers determined by cluster sampling method. "Scientific Epistemological Beliefs Scale" and "Lifelong Learning Proficiency Scale" were used as data collection tools in the research. The obtained data were analyzed with SPSS packet program. Descriptive statistics were used



in the data analysis process. According to this; t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson product moment correlation analysis for determining the relationship between subscales in scales and both scales, and stepwise regression to determine whether teachers' epistemological beliefs predicted lifelong learning competencies at a significant level analysis was used.

As a result of the study, it has been determined that the teachers' scientific epistemological beliefs and lifelong learning competencies are at a high level. Teachers' scientific epistemological beliefs are gender, age occupational experience, graduated faculty, and so on. Another important result is that the variables do not vary depending on any of them. When examined in terms of life-long learning competencies, it was determined that teachers with lower age and occupational seniority had higher scores on information acquisition and digital competencies than the other groups. According to the graduate faculty variable, it was determined that the teachers' proficiency level of education faculty graduation was significantly higher than other faculty graduates. Finally, it has emerged that teachers have a moderate, meaningful relationship between scientific epistemological beliefs and lifelong learning competencies, and that scientific epistemological beliefs have the power to explain lifelong learning competencies by 21.6%.

**Key words**

Teachers, lifelong learning, scientific epistemological belief

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b> .....	<b>xi</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3. Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4. Sayıtlar</b> .....	<b>7</b>
<b>1.5. Sınırlıklar</b> .....	<b>7</b>
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>8</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1. Kuramsal Temeller</b> .....	<b>8</b>
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Sahip Olması Gereken Yeterlikler ...	11
2.1.2.1. Öz Yönetim Yeterlikleri .....	12
2.1.2.2. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği.....	13
2.1.2.3. İnisiyatif ve Girişimcilik .....	15
2.1.2.4. Bilgiyi Elde Etme Yeterliği .....	16
2.1.2.5. Dijital Yeterlikler .....	17
2.1.2.6. Karar Verebilme Yeterliği .....	19

<b>2.2. Bir Kavram Olarak Epistemoloji .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3. Geleneksel ve Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>25</b>
2.4.1. Bilimsel Epistemolojik İnançlar İle İlgili Araştırmalar .....	25
2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	29
2.4.3. Bilimsel Epistemolojik İnançlar İle Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkiyle İlgili Araştırmalar .....	31
<b>3. BÖLÜM .....</b>	<b>35</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem .....</b>	<b>35</b>
<b>3.3. Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>37</b>
3.3.1. Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği .....	37
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği .....	38
<b>3.4. Verilerin Analizi .....</b>	<b>38</b>
<b>4. BÖLÜM.....</b>	<b>40</b>
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular .....</b>	<b>40</b>
<b>4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>43</b>
<b>4.3. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme     Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....</b>	<b>51</b>
<b>5. BÖLÜM .....</b>	<b>53</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma     .....</b>	<b>53</b>
<b>5.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine İlişkin Sonuç ve     Tartışma .....</b>	<b>58</b>

<b>5.3. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>67</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>71</b>
<b>EK 1. Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği.....</b>	<b>85</b>
<b>EK 2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği .....</b>	<b>87</b>
<b>EK 3. Araştırma İzni .....</b>	<b>89</b>



## SİMGELER VE KISALTMALAR

**BEİ:** Bilimsel Epistemolojik İnançlar

**DPT:** Devlet Planlama Teşkilatı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)

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



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri .....	36
<b>Tablo 2.</b> Bilimsel epistemolojik inançlar ve yaşam boyu öğrenme puanlarının çarpıklık-basıklık (normallik) analizi .....	39
<b>Tablo 3.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	40
<b>Tablo 4.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	40
<b>Tablo 5.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	41
<b>Tablo 6.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	41
<b>Tablo 7.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Branşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	42
<b>Tablo 8.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Mesleki Deneyime Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	42
<b>Tablo 9.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	43
<b>Tablo 10.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	44
<b>Tablo 11.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	44
<b>Tablo 12.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Yaşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	45
<b>Tablo 13.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	46
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Branşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	47

<b>Tablo 15.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Mesleki Deneyime Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	49
<b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	50
<b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (n=642) .....	51
<b>Tablo 18.</b> Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları .....	52

# 1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın dayanağını oluşturan problem durumuna, daha sonra araştırmanın amacına ve araştırma sorularına yer verilmiştir. Bunun devamında ise araştırmadaki sayıltı ve sınırlılıklar ifade edilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitim düzeyi bir toplumun gelişmişlik düzeyinin temel göstergelerinden biridir. Eğitim aynı zamanda toplumsal gelişmenin dinamik, itici gücüdür. Toplumsal yaşam alanımızda meydana gelen ve giderek küreselleşen hızlı değişim ve gelişimleri nitelikli eğitime duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Birikerek ilerleyen bilgilerin eğitim yoluyla aktarılmasında yaşanan güçlükler bilimsel epistemolojik inançlarla ilgili problemleri de ortaya çıkarmaktadır. Bilginin kesin ya da kesin olmayan bir yapısının olduğuna dair inançlar bireyin bilgi karşısındaki tutum ve eylemliliklerini etkileyebilir. Bilgi deneysel yöntemle doğrulanabilir olduğuna göre doğru olup olmadığını sorgulamak gereksizdir diye düşünen birinin bilimsel bilgiye yönelik eleştirel tutumu zayıf kalabilir. Oysa her ne kadar deneylerle doğrulanmış bir bilgi olsa da yanlışlanabilir mi diye düşünen biri bilimsel bilgiye yönelik daha eleştirel bir tutum içinde olabilir. O halde bilgi ve bilimsel bilgiye dair inançların bir diğer ifadeyle epistemolojik inançların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini geliştirme ile ilgili tutum ve faaliyetlerinde eleştirel düşünmelerine yol açtığı bunun da gelişmelerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Epistemolojinin cevabını bulmaya çalıştığı öncelikli sorunları arasında bilginin imkânı, bilginin kaynağı, bilginin kapsamı, bilgimizin sınırları ve ölçütleri yer alır (Arslan 1996). “Bilgi nedir?”, “Bilimsel bilginin özellikleri nelerdir?”, “insan bilebilir mi?”, “Öğrenme hangi koşullarda gerçekleşir?” soruları bilgi felsefesi anlamına gelen epistemolojiyle ilgili temel sorulardır. Epistemolojik inanç ise, bilginin neliği ve öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bireysel inançlar olarak ifade edilebilir (Schommer, 1990). Epistemolojik inançlar daha çok felsefeci, psikolog, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve eğitim bilimcilerin ilgi alanı içindedir (Eren, 2006). Bilimsel epistemolojik inançların öğretmenlerde ve daha çok öğrencilerde ne düzeyde bulunduğunu inceleyen araştırmalarda daha çok bilginin neliği, meydana gelmesi, değerlendirilmesi ve bilme ediminin gerçekleşme koşulları üzerinde durdukları



görülmektedir (Hofer, 2002). Bilgi, teknolojik gelişmeyle birlikte kolayca elde edilebilmekte ancak nitelikli bilgiye ulaşmada yaşanan güçlükler epistemolojik problemler olarak ortaya çıkmaktadır (Tanca, 2017).

Öğrenciler açısından bakıldığında, epistemolojik inançları gelişmiş öğrencilerin bilginin gelişmeye devam ettiğine inandıkları, epistemolojik inançları gelişmemiş öğrenciler ise bilginin büyük bir bölümünün son şeklini aldığını düşündükleri görülmektedir (Baykal, Hafize ve Aykut, 2013). Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrenciler öğrenme sürecinde metabilşsel açıdan kendi öğrenmelerini sınavabilmekte, çeşitli bilgi işleme stratejilerini kullanabilmekte, daha başarılı olmakta, karmaşık ve derinlikli düşünceler üretebilmektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bu açıdan öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları istenen bir durum olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve buna bağlı olarak yaptıkları uygulamaların önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır.

Öğretmenlerin bilgiye yönelik inançları, eğitim-öğretim etkinliklerinin süreç boyutunda yöntem ve teknik tercihlerini, öğrencileriyle yürütecekleri ilişkileri ve sınıfı yönetmeyle ilgili kararlarını belirleyebileceğinden bilgiyle ilgili değerler dizisinin, başka bir ifadeyle bilgiye dair neleri kabullendiklerinin bilinmesi gerekmektedir (Öngen, 2003). Öğretmenlerinin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları yapılandırmacı yaklaşıma yüksek düzeyde eğilimli olmalarını, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olmaları ise geleneksel eğitim uygulamalarına eğilimli olmalarını beraberinde getirmektedir (Kaya ve Ekici, 2017). Bu durumdan hareketle, eğitim sürecinin niteliğini doğrudan etkilediği düşünülen öğretmenlerin epistemolojik inançlarının araştırılması gerektiği ifade edilebilir.

İnsanın yaşamı boyunca bilgi ve teknolojiye bağlı olarak bilgi ve öğrenmeyle ilgili yeni ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bireylerin bilgi ve öğrenmeyle ilgili değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri yaşam boyu öğrenen birey olmalarını gerektirmektedir (Celep, 2003). Avrupa Birliği (AB) insan kaynakları politikalarını Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ) Projesi ile oluşturmuştur. Bu bakımdan YBÖ günümüzün eğitim stratejisidir denebilir. YBÖ sayesinde ekonomik gelişmenin, istihdama uygun nitelikte insan temininin, diğer yandan bireylerin kendilerini geliştirmelerinin ve değişen topluma uyum sağlamalarının olanaklı olacağı

öngörülmektedir. YBÖ'nin toplumda etkin hale gelebilmesi öğrenilenlerin resmi ve diğer toplumsal yapılarca tanınması ve ödüllendirilmesi ile sağlanabilir (Metin ve Armağan, 2012). Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde örgün eğitim kurumlarının da önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Örgün eğitim insan hayatının belirli bir dönemiyle ilgilidir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde aşamalandırılmıştır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017). Belli aşamalarla, belirli zaman ve mekânlarda, uzmanlarla yürütülen uygulamalarıyla sınırlandırılmış örgün eğitim, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde olumlu katkılar sağlayabileceği gibi olumsuz etkilere de yol açabilir (Kaya ve Ekici, 2017; Baykal, Hafize & Aykut, 2013). Devlet Planlama Teşkilatının 2001 yılı raporuna göre örgün eğitim uygulamalarının bir takım olumsuz sonuçları yaşam boyu öğrenme anlayışının gerekçesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu olumsuzlukların başında yüksek not alma ve başarı güdülerıyla öğrenenlerin öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmeleri gelir. Bunun yanısıra yaşam boyu öğrenme anlayışının doğuşu örgün eğitimin yetersizliklerine, bireyin ve toplumun bilgi ve öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarını giderememesine bağlanmaktadır. Bu yetersizlikler içerisinde eğitimde amaçlar ve amaca götüren yollar arasında çelişkilerin bulunması, bilgilerin bir kere öğretildikten sonra bir daha kazandırılmaya çalışılmaması, ders kitaplarının ağırlıklı bilgi kaynağı olarak kullanılması sonucunda diğer kaynaklara ilgi ve ihtiyacın azalması, öğrencilerin birbirlerinden farklı kişilik ya da öğrenme stil ve hızlarına sahip olabileceklerinin önemsiz olarak kabullenilmesi olduğu söylenebilir (DPT, 2001). Öğrenenlere yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırılmasında okullara ve öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğun yerine gelebilmesi öncelikle öğretme-öğrenme sürecinin temel aktörü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmalarına bağlıdır. Bu düşüncelere dayalı olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi önemli bir gerekliliktir.

Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci başarısını sağlamada etkili olabilmesinin nedenleri arasında öğretmenlerin bilginin doğası hakkındaki düşünceleri bulunmaktadır. Bilginin doğasıyla ilgili öğretmen inançları gelişmiş ya da gelişmemiş epistemolojik inançlar olarak ayrılabilir. Öğretmenlerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları ve bu inançların etkisiyle yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek

düzeylede olması öğrenci başarısının yüksek olmasının nedenlerinden biri olabilmektedir. Epistemolojik inançları gelişmiş öğretmenler bilginin çok az bir kısmının değişmeden kaldığına, aslında büyük bir kısmının değişeceğine ve gelişeceğine inandıkları için eleştirel düşünmektedir. Bilgiye dair gelişmemiş inançlara sahip olan öğretmenler ise bilginin büyük bir kısmının değişmeyeceğine inandıkları için bilgiye yönelik eleştirel bir tutum sergileyemezler (Schommer, 1990; akt. Aypay, 2011). Bu görüşe göre gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmak bireylerin öğrenmeye karşı olan yaklaşımlarını pozitif yönde etkilemekte ve öğretme etkinliklerinin başarısı üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Diğer taraftan, gerek gelişmiş geleneksel bilimsel epistemolojik inançlara, gerekse de gelişmiş geleneksel olmayan bilimsel epistemolojik inançlara sahip bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olması da olası bir durum olarak ifade edilebilir. Çünkü her iki durumda da yapısı ve doğası ne olursa olsun bilimsel bilgiye dair güçlü bir inanç söz konusudur. Bu çerçevede öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığının ve bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesi gerekmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları;
  - a. cinsiyete,
  - b. yaşa,
  - c. mezun oldukları fakülteye,
  - d. bransa,

- e. mesleki deneyime,
  - f. çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri;
- a. cinsiyete,
  - b. yaşa,
  - c. mezun oldukları fakülteye,
  - d. branşa,
  - e. mesleki deneyime,
  - f. çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### 1. 3. Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme özellikle son zamanlarda dünyanın her bölgesinde ilgi gören bir kavramdır. Bu ilginin nedenleri arasında ekonomi ve iş hayatında, kişiler arası ilişkilerde, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişme ve gelişmelerin olduğu söylenebilir. Bireylerin okullarda kazandıkları bilgileri sürekli yenilemeleri, güncellemeleri gerekmektedir. Öğrenme belli bir aşamayla ya da süreyle sınırlandırılmamalı, yaşam boyunca devam etmelidir. Yaşam boyu öğrenme, hayata uyum sağlamak, nitelikli bir birey olmak ve nitelikli bir birey olmayı sürdürmek açısından önemlidir. Eğitim sistemi açısından kritik bir öneme sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizde epistemolojik inanç kavramı son zamanlarda oldukça önem

kazanmaya başlamış ve giderek artan sayıda araştırma konusu haline gelmiştir. Literatürdeki epistemolojik inanç ile yaşam boyu öğrenme konuları cinsiyet, yaş ve benzeri değişkenler açısından incelenmiştir. Epistemolojik inanç ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Oysa öğretmenlerin bilimsel bilgiye dair inançlarının yaşam boyu öğrenme becerileriyle ilişkili olmasının beklenen bir durum olduğu düşünüldüğünde bu ilişkinin, düzeyini ve yönünü belirlemeye dönük çalışmaların yapılması bir araştırma konusu olarak ifade edilebilir. Bu anlamda mevcut çalışma öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığını belirleyen bir çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

Eğitim-öğretim süreçlerinde çağdaş anlayışlardan biri olan yaşam boyu öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımların ders etkinliklerinin arasına ara disiplin kazanımları olarak dâhil edilmesinin öğretmen ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesine olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Bu sayede uluslararası karşılaştırmalı öğrenci başarıları ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme konularındaki eksikliklerin önüne geçilebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yetiştirmeye çalıştıkları öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin önünü açmakta, onlara model oluşturmaktadır. Ülkemiz oldukça kalabalık bir öğretmen kadrosuna ve öğrenci nüfusuna sahiptir. Millî Eğitim İstatistikleri (2016)'ya göre 993794 öğretmen aktif görevini yürütmektedir. Daha önce yapılmış çalışmaların çoğunlukla öğrenciler ve öğretmen adayları üzerine yapılmış olması, mevcut çalışmanın ise öğretmenlere yönelmiş olması önemini artırmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ışık tutarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirmelerine rehberlik etmesi bakımından da önem taşıdığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme sorumluluğunu gerçekleştirebilecek bir öğretmen mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilir. Meslektaşlarıyla işbirliği yaparak problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilir. Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilir. Dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilir. Bu çalışmanın öğretmenlerimizin yukarıda ifade edilen niteliklere sahip olma düzeyleri ile ilgili farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Bilimsel çalışmaların kabul görmesi çoğunlukla karşılaşılan problemlerin çözüm

yollarını bulabilmesinden geçer. Bu çalışma veri toplanan örneklem grubunun PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin eğitim seviyesi en düşük olan Doğu Anadolu Bölgesi'nin illerinden Van'da oluşturulmuş olması açısından önemlidir. Aynı zamanda örneklemin 642 öğretmenden oluşan büyüklüğü, farklı branş öğretmenleriyle yürütülmüş olması, farklı eğitim düzeyindeki öğretmenleri kapsaması ve sonuç itibarıyla genel bir tablo sunması bakımından oldukça önemlidir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmaya katılan Van İli İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçe sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı çeşitli kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin veri toplama araçlarına samimi olarak cevap verdikleri bu çalışmanın varsayımını oluşturmaktadır.

#### **1.5. Sınırlıklar**

Bu çalışma;

1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle,
2. Araştırmada elde edilen veriler; “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ile sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kuramsal Temeller

#### 2.1.1. Bir Kavram Olarak Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1929 yılında Basil Yeaxlee tarafından ifade edilmiştir (Peter, 2008). Yaşam boyu öğrenmenin farklı kişi ve kurumlar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Sönmez'e (2007) göre yaşam boyu öğrenme içinde bulunulan ortamın sağlayabildiği koşullardan faydalanarak kişinin kendisini geliştirmeye yönelik bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel davranışlar elde edebilmesini varsayan bir yaklaşımın ifadesidir. Bir başka anlayışa göre yaşam boyu öğrenme kişinin sosyal ve ekonomik hayatını sürdürebileceği, tüm yaşamı boyunca devam ettirebileceği öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Komisyonu, 2000). Yaşam boyu öğrenme “kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014).

Yaşam boyu öğrenmenin en öncelikli ilkesi, bireyin yaşamı boyunca öğrenmelerine devam etmesidir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme imkânlarının yaşamın her alanına yayılmasını vurgulayan ve bireyin hayatı boyunca gelişimine yol açan bir süreçtir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa bireyin kendini geliştirebilmesi amacıyla bireysel, toplumsal ya da diğer yaşam alanlarından yaşam boyu sürdürülen öğrenme etkinlikleridir (Avrupa Komisyonu, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan “Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nde yaşam boyu öğrenme bireysel, sosyal ve ekonomide nitelikli insan yetiştirme ile ilgili olarak kişinin çok yönlü yeterliliklerini artırabilmek amacıyla yaşadığı sürece dâhil olduğu öğrenme faaliyetleridir (MEB, 2009).

Bilginin artarak geliştiği zamanımızda öğrenme bireylerin mesleki yeterliliklerinin elde edilmesini sağlayan, örgün eğitim dönemlerinde gerçekleşen bir süreç biçiminde algılanmamalıdır. Öğrenme; kişilerin beşikten mezara kadar yaşamlarının her dönemini içine alan bir süreçtir (Gündoğan, 2003). Öğrenme, belirli bir zaman ve belirli bir kurumun faaliyet alanı ile sınırlı olmayıp yaşam boyu devam eder (Çolakoğlu, 2002). İnsanlar karşılıklarına çıkabilecek tüm öğrenme olanaklarını yakalayarak yeterliliklerinin gelişimini sağlayabildikleri bir sürece dâhil olduklarında yaşam boyu öğrenen bireye dönüşürler (Richardson, 1978).

Globalleşmenin ve giderek gelişen bilgi toplumunun sonucunda yaşam boyu öğrenme hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Bireylerin bilgi ve yeterlikleri, motivasyonları ve yaşam boyu öğrenmedeki aktiflikleri toplumların değişme ve gelişmeleri için önem arz etmektedir. Geniş kapsamlı ilişkiler yürütebilen, ivmesi giderek artan değişimlere uyum gösterebilen, karmaşık verilerle işlemler yapabilen ve yaratıcı düşünebilen kişilerin yetiştirilmesi gerekliliği küreselleşmenin ve bilgi toplumu olmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Balay, 2004). Günümüzde bilginin öğrenciye öğretilmesi değil bilgiye erişme yollarının davranış olarak kazandırılması önem kazanmıştır (Aksoy, 2013). Yaşam boyunca sürdürülen ve geliştirilen bütün bilgi, beceri, nitelik ve yeterliklerin öğrenilmesi faaliyetleriyle “nasıl öğreneceğini öğrenen insanlar” hedeflenmiştir (Kenar, 2005). Literatürde birçok araştırma bilgi çağı olarak kabul edilen bu dönemde toplumların yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip bireylere ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir (Atkin 2000; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken 2010).

Yaşam boyu öğrenme, bireye kendi öğrenmelerini kendisinin yönetebileceği bilgiyi elde etme yeterlikleri kazandırarak nasıl öğrenileceğini öğrenebilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bilgi ve teknolojiye hızlı değişim ve gelişmeler bireyin eğitim ve öğretim faaliyetleri sonucu elde ettiği bilginin farklılaşmasına ya da geçerliğini yitirmesine neden olmaktadır. Bilginin, en büyük zenginlik ve güç olduğu çağımızda her geçen gün bilme, öğrenme, becerilerimize yenilerini ekleme ihtiyacımız artmaktadır (Aksoy 2008; Demiralay ve Karadeniz 2008). Fırsatların eşitliği, açıklığı, bilgiye erişim kolaylığı, nitelikli öğrenme olanaklarına kavuşulması, yaşam boyu öğrenmenin getirileri arasındadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenmenin nitelikli iş gücüne sahip birey yetiştirmek, kişisel gelişimi sağlayabilmek ve gelişmiş bir toplum meydana getirmek olarak ifade edilebilecek üç temel amacı bulunmaktadır (Chapman ve Aspin, 1997; Akt. Coşkun ve Demirel, 2012). Bu açıklamalar yaşam boyu öğrenmenin ekonomik, bireysel ve toplumsal boyutlarına vurgu yapmaktadır. 1960 yılında Montreal’de yapılan yetişkin eğitim konferansında eğitimin yaşam boyu devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Avrupada yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilmiş ve bu fikir ilk olarak 1996 yılında gerçekleşmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin temel kazançları yeni bilgi, okul, piyasa işbirliğini geliştirme ve eğitime yatırımdır. Yeni eğitim ve öğretim modeli yaşam boyu



öğrenme modelidir. Bu model bilginin tekrarlanmasından çok yeni bilgilerin üretilmesine ve teknolojinin kullanımına dayalıdır. Endüstri ile eğitim arasında da güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Erdamar, 2005). Öğrenmenin zamanla sınırlandırılmaksızın yaşam boyu sürmesi sosyal ve ekonomik hayata adapte olmak açısından önemlidir. Yaşam boyu öğrenme, öğretme etkinlikleri yoluyla kişilerin bireysel, toplumsal ve meslekle ilgili alanlarda gelişimini olumlu etkileyen öğrenme etkinlikleridir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Bu açıklamalar yaşam boyu öğrenmenin eğitim, bilgi ve öğrenmeyle ilgili yaklaşımlarını belirleme ve ekonomik boyuta vurgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim, mesleklerin çeşitlenmesi ve bir mesleğin kendi içinde gelişmelere uyum göstermesive benzeri nedenlerle eğitim programlarının yaşam boyu öğrenme becerilerine dayalı olması gerekmektedir (Viscent 2006; Akt. Budak, 2009). Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip bireylerin öğrenmede yüksek motivasyon düzeyine sahip, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, etkili iletişim kurabilen, araştırma ve inceleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir (Adams, 2007; Cornford, 2002). Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin gelişmesi için okuma, yazma, ifade etme, etkin dinleme, araştırma ve inceleme, kendi başına öğrenme, yüksek seviyeli sayılabilecek düşünme becerilerine sahip olunması gereklidir (Cotton, 1998). Yaşadığımız dönemde gelişmelere uyumlu olabilmek için bilgilere ve yeterliklere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme bireysel olmaktan çok sosyal bir gereksinimdir. Modernleşmek için süreklilik arz eden bir eğitime gereksinim vardır (Kaya ve Önder, 2002).

Eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için şimdiye kadar kullanılan eğitim anlayışları dışında yeni bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır. Çünkü mevcut eğitim uygulamaları bilgi çağının eğitim ihtiyaçları karşısında son derece ağır işleyen ve pratikte işe yaramayan uygulamalardır. Yaşam boyu öğrenme günümüzün eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve öğrenmeyi yaşamın her dönemine taşıyacak etkili bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşım bilgiyi tekrar eden, ezberleyerek öğrenen nesilleri değil, bilgiyi kullanan, yeni bilgiyi üreten ve en önemlisi yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemiş nesilleri yetiştirmeyi hedeflemektedir.

### 2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Yaşam boyu öğrenme, bilme ve öğrenmeyle ilgili bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilme amacı taşıyan eğitimle ilgili bir olgudur (Avrupa Komisyonu, 2008; Celep 2003). Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yeterlikler yaşamı boyunca bireyin kendini gerçekleştirme ve mesleğini sürdürebilmesi için gerekli olan temel bilgi ve yeterliklerdir (Selvi, 2011). Konuyla ilgili olarak Avrupa Komisyonu “Bireyin gelişimi; sosyal bütünleşmesi ve mesleki yaşamı, çok işlevli bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Temel yeterlilikler zorunlu eğitim döneminde kazandırılmalı ve yaşam boyu öğrenmeye temel oluşturmalarıdır” (Avrupa Komisyonu, 2008), görüşünü geliştirmiştir. Türkiye’de ise 2005 yılına kadar yaşam boyu öğrenme yönelik anlamlı bir çalışma yapılmamıştır. Milli Eğitim Şuralarında ve Kalkınma Planlarında yaşam boyu öğrenme konusu yetişkin eğitimi konusunun altında yer almıştır (Yıldırım, 2015).

21. yüzyıl bilgi ve iletişim teknolojileriyle biçimlenmektedir ve “*eğitim*” yerine “*öğrenme*” kavramı önplana çıkmaktadır. Öğrenme, kişinin bizzat kendi çabaları ile bilgi edinmeye çalışmasıdır. Eğitim sisteminde “eğitici temelli” geleneksel paradigma terk edilmekte yerini “öğrenim temelli” yeni paradigmaya bırakmaktadır. Yeni paradigmalardan birisi “yaşamboyu öğrenim”dir (Aktan, 2007). 1972’de UNESCO ve ardından OECD kuruluşları okulda ve okul dışında yaşam boyu öğrenmeye göre düzenlenmiş program ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir (Lengrand 1989, Avrupa Komisyonu 2004, Vincent 2006, Ayhan 2005, Romuald 2004; Akt. Budak, 2009). Bireylerin örgün eğitim kademelerinde edindikleri bilgileri yaşamları boyunca kullanabilecekleri iddiası geçerliliğini yitirmiştir (Avrupa Komisyonu, 2008).

Avrupa Komisyonu’na (2007) göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri; ana dilde ve yabancı dillerde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilimsel düşünmeyle ilgili yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili yeterlikler, vatandaşlık ve girişimcilik, kültürel bilinç ve ifade edebilme yeterliği olarak belirlenmiştir. Ana dilde iletişim yeterliği, kavramları kendi ana dilinde ifade edebilme, duygu, düşünce ve gözlemlediklerini sözlü ya da yazılı olarak bildirebilme ve başkaları ile iletişim kurabilme yeterlikleridir (Demirel, 2009). Yabancı dillerde iletişim yeterliği; duygu ve düşünceleri yabancı dilde ifade edebilme, sosyal ve kültürel ortamlarda yabancı diliya da dilleri kullanabilmektir. Matematiksel düşünme ile bilim ve teknolojiye temel yeterlikler olan mantıklı düşünme, düşüncelerini sunabilme, problemleri çözerken

bilimsel aşamaları kullanmaktır. Dijital yeterlikler, bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkili kullanmak, internetle etkileşimlerde bulunabilmektir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bireylerin kendi öğrenmelerini kendi çabalarıyla gerçekleştirebilmeleridir. Sosyal vatandaş olma bilinci, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmektir. Girişimcilik, fikirlerin uygulamaya dönüştürülmesidir. Kültürel bilinç ve ifade yeterliği çeşitli sanatlar aracılığıyla düşünce ve fikirleri yaratıcı biçimde ortaya koymaktır (Avrupa Komisyonu, 2007; Akt. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2014).

Yaşam boyu öğrenen bireyin sahip olması gereken nitelikler arasında sürekli olarak öğrenme isteği, öğrenme sorumluluğu, anlayarak okuma, temel matematiksel yeterlikler, iletişim yeterlikleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeterliği, etkili öğrenme yöntemlerini bilme ve kullanma yeterliği, kendini geliştirme, eleştirel düşünme ve karşılaştığı problemleri çözme, öz düzenleyici öğrenme, araştırma yeterlikleri ve toplumsal yeterlikler bulunmaktadır (Koç, 2007; Crowther, 2004; Cornford, 2002; Adams, 2007; Akt. Demirel, 2009). Araştırmada yaşam boyu öğrenme becerilerine yönelik Uzunboylu ve Hürsen'in (2011) kendileri tarafından geliştirilen çalışmada yaşam boyu öğrenmenin sırasıyla; öğrenmeyi öğrenme, öz yönetim, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, karar verebilme ve dijital yeterlikler olarak belirlenmiştir.

Bu boyutların tanımlanması ve anlamlandırılabilmesi için yapılan alan yazındaki ilgili yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

#### *2.1.2.1. Öz Yönetim Yeterlikleri*

Öz yönetim yeterliği bazı kaynaklarda öz düzenleme kavramıyla ifade edilmektedir. Öğretmen öz düzenlemesi, öğretmenlerin bir konuyu öğretmede kendi öğretim etkinliklerini düzenleyebilmeleridir. Öz düzenleme yeterliği yüksek olan bir öğretmen kendi öğretim etkinliklerini izler, kazanımlara ulaşma düzeyini belirler ve eksik kaldığını düşündüğü kazanımlarla ilgili farklı yöntemleri kullanır (Sakız, 2014). Günlük yaşamda herhangi bir amaca ulaşmak için amaca götüren stratejileri belirlemek, süreçte performansımızı gözlemek ve sonuçta çalışmalarımızı değerlendirmek bizi daha başarılı bir duruma getirecektir. Bilgi toplumunda öğretmenin görevi öğrencinin bilgiye ulaşabilmesi ve bundan yararlanabilmesi için uygun ortamlar hazırlamaktır. Öğretmenler, kazandırılması öngörülen bilgiyi öğrenciye kazandırabilmelidir. Öğretmen

öğrencisini tanımalı, öğrenme düzeyine uygun öğrenme ortamları hazırlamalı ve öğrencisini yönlendirmelidir (Numanoğlu, 1999).

Öz yönetim yeterliği kapsamında ele alınması gereken bir başka konu mesleki gelişimdir. Mesleki gelişim birey, okul ya da sınıfa fayda sağlamayı amaçlayan, bireysel veya grup etkinlikleri biçiminde olabilen, planlı, uygulama yapmayı da içeren bir süreçtir (Day, 1999). Her öğretmenin akademik eğitiminde ve öğretmenlik mesleğini yerine getirdiği dönemlerde gerek kendi dalı gerekse öğretmenlik meslek bilgileri ve genel kültür bakımından kendini geliştirmesi gerekir (Özdemir, 2016). Yıldırım (2015) öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri yaşam boyu öğrenme alt boyutunun öz yönetim yeterlikleri olduğunu bulmuştur. Aynı araştırmanın nitel verileri içinde yabancı dil öğrenme isteğinde olan bazı öğretmenlerin kendi çabalarıyla bunu gerçekleştirmeye çalıştıkları, ancak yeterli verimliliği elde edemedikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinde öz yönetim yeterlikleri mesleki başarılarını olumlu etkileyecektir. Başka bir ifadeyle öğrenmeyi deneme, öğrenme çabası içine girme cesaretini verecektir. Bu durumda birey öğrenmeye istekli hale gelecektir.

#### *2.1.2.2. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği*

Bireylerin dünyadaki gelişmelerle uyumlu olabilmeleri giderek artan bilgileri öğrenmeleri, aynı zamanda öğrenmeyle ilgili etkinliklerini verimli olarak yaşam boyu devam ettirmeleri ile ilgilidir. Bunun olabilmesi bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleriyle mümkündür (Uysal, 2006). Öğrenmeyi öğrenme, ihtiyaç halinde var olan bilgilerin yardımıyla yeni bilgiyi oluşturabilmektir (Özden, 2002). Başka bir ifadeyle bireyin kendisinin nasıl öğrendiğinin farkına varması, öğrenmeyle ilgili temel yaklaşımları bilmesi ve uygun yerlerde kullanması olarak ifade edilebilir (Özer, 1993). Öğrenmeyi öğrenen birey öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu sayede birey yaşamının her döneminde kimseden yardım almaksızın ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri elde edebilir (Güven, 2004).

Öğrenme üzerine yapılan tanımların ortak noktalarından bazılarının davranıştaki değişimin gözlenebilir olması, kalıcı olması, yaşantı sonucunda oluşması, yorgunluk, ilaç, hastalık gibi nedenlerle oluşmuş olmaması olduğu söylenebilir (Senemoğlu, 2002). Bir davranışın öğrenme olması o davranışın eğitimde hedeflenen istendik bir davranış

olduğunu göstermez. Eğitim-öğretim açısından istendik davranışlar insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla öğrencide davranışa dönüşebilen niteliklerdir. Bu nitelikler; bilgi, tutum, ilgi, yetenek, beceri veya alışkanlıklar olabilir (Demirel, 2007). Öğrencilerin örgün eğitim kademelerindeki başarıları ve örgün eğitimden sonraki gelişimlerini sürdürebilmeleri için öğrenmeyi öğrenmeleri ve öğrendiklerini izleyebilmeleri gerekir (Dikbaş ve Hasırcı, 2008).

Türkiye’de okulların alt yapısının henüz yeterli olmayışı ve önemlilik düzeyi yıldan yıla artarak süre gelen seçme/eleme sınavları nedeniyle eğitimulusal sınav merkezli eğitim sistemine dönüşmüştür. Bireyin eğitim ve öğretim etkinlikleri sayesinde gelişimini desteklemek yerine eksik öğrenmeleri, dikkatsizlikleri, zamanı etkili kullanarak hızlı problem çözememesi gibi aslında psikolojik olarak kişiyi stres altına alan gerekçelerle elemeyi ön plana alan eğitim sisteminde öğrenme sınavlara hazırlanmaktadır diye düşünerek hareket eden birey sınavları yürüttüğü çalışmanın amacı olarak algılamak eğitim ve öğretim etkinliklerini ise sınavlarda başarı elde etmenin aracı olarak algılayabilir. Böyle bir algının sonucu ezbere dayalı bir çalışma stili olacaktır (Eşme, 2003). Ezberleme, yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki öğrenmenin en temel seviyesi olarak aşamalandırılan “hatırlama” boyutuyla ilgili olarak ele alınmıştır (Bekdemir ve Selim, 2008).

Bireylerin değişme ve gelişmelere uyum gösterebilmeleri öğrenmelerini verimli biçimde yaşam boyu sürdürmeleri ile olanaklıdır (Mercan, 2011). Kendi kendine öğrenebilen öğrenciler, stratejik, bağımsız ve kendini kontrol edebilen öğrenciler olarak adlandırılır ve böyle öğrenciler belli öğrenme durumlarını doğru bir şekilde edinebilme, öğrenme sürecinde kendine en uygun stratejiyi seçebilme, seçtiği stratejinin etkililik derecesini en üst seviyeye çıkarabilme yetkinliklerini gösterebilir (Güven, 2008). Kendi başına çalışabilme yeteneği olarak öğrenmeyi öğretme konusunda öğretmenlerin öğrenmeyi nasıl öğreteceklerini öğrenmeleri gerekir (Balcı, 2004). Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili yeterliklere sahip ancak öğrencilere nasıl öğreteceklerini yeterince bilmediklerini düşünen James ve arkadaşları (2007) öğrencileri bağımsız öğrenenler haline getirmek amacıyla öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini kazandırmaya yönelik etkinlikler içeren kitap yayınlamışlardır. Öğretmenin öğrencinin öğrenmesini sağlayarak bir öğretim yaşantısı oluşturması gerektiği her ders için geçerli olmalıdır (Gülten ve Derelioğlu, 2006).

### 2.1.2.3. İnisiyatif ve Girişimcilik

Girişimcilik, girişimcilerin risk alma, fırsatlar yakalayarak hayata geçirme ve yenilik yapma süreçlerine verilen isim olarak ifade edilebilir (Çetindamar, 2002). Bir başka tanımda girişimciliğin sosyal yönü ön planda tutulmuştur. Buna göre girişimcilik; çeşitli sektörlerde, sosyal değer veya değişim yaratmak ve/veya sosyal ihtiyaçları karşılamak için fırsatların peşinden koşmak, bunun için risk almak ve kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanmak amacındaki sosyal bir süreçtir (Besler, 2010).

Girişimcilerin kişisel nitelikleri arasında dinamik olma ve inisiyatif almayla ilgili yeterlikleri ön plandadır. Bunun dışında yaratıcı, esnek, yenilikçi, uyumlu, özgüven duygusuna sahip, belli ölçülerde risk almaktan çekinmeyen, aldığı kararların gereğini yerine getirme çabasında oldukları söylenenler arasındadır. Girişimci bireylerin kişisel niteliklerinden biri olarak sezgi gücü de sıkça dile getirilen özelliklerdendir. Girişimci bireylerin gelecekte olacakları önceden yordayabildikleri veya sezabildikleri iddia edilmektedir. Girişimci kişi gözlem yapar ve sezgilerini kullanarak ihtiyaç duyulan şeyleri üretebilmek için elde bulunan kaynakları uygun bir biçimde bir araya getirir. Bu algılama şekliyle girişimci kişi sezgisel yetenekleri kuvvetli, etrafını hiçbir ayrıntıyı gözden kaçırmayacak kadar dikkatli bir gözlemleyebilen, sosyalleşme düzeyi ve düşünme yeterlikleri gelişmiş bireydir (TÜSİAD, 2002).

Girişimcilik becerilerine sahip bireyin davranışları inisiyatif alma, insanları inandırabilme yeteneği, aleyhine sonuçlanma ihtimali olsa bile üstesinden gelebileceğine inandığı riskli kararlar alma, yaratıcı düşünebilme ve üretme, özerk hareket edebilme, karşılaştığı problemleri çözebilme, başarılı olma isteği, lider kişilik, disiplinli çalışma biçimindedir (Gibb, 1987). Girişimcilik, bireysel gelişime önem veren ve ekonomide girişim özgürlüğünden yana olan toplumsal alanlarda gelişim göstermektedir. Kendini özgür hisseden bireylerin, özgürlükten yana olan ve gelişmiş kültürel bir ortam sağlayabilen toplumsal yapı içerisinde kendilerini gerçekleştirme olanakları yeterince bulunmaktadır (Aytaç, 2006). Bilişim temelli birçok uygulamanın henüz 15-16 yaşlarındaki girişimciler tarafından geliştirildiği bilinmektedir. Bu da çocuğun erken yaş dönemlerinden itibaren girişimcilik konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı, 2015).

Öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümü doğrultusunda yaratıcı düşünceler üretebilmeleri, meslek alanlarında ortaya atılan yeni

düşüncelere adapte olabilmeleri, gelişimlerini sağlayabilecek her tür planlamayı yapabilmeleri ve yürütebilmeleri ve fırsatları belirleyebilmeleri, yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilmeleri inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerine bağlıdır.

#### *2.1.2.4. Bilgiyi Elde Etme Yeterliği*

Bilgi, her geçen gün önem kazanarak 21. yüzyılda insanın mevcut özelliklerine yeni özelliklerini ekleyerek gelişmesine yol açmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi toplumların bireylerden beklentilerini değiştirmektedir. Günümüz bilgi toplumlara, bireye bilgilerini yenileme, gelişmelere uyum gösterme ve bilgi üretme sorumluluğunu yüklemektedir. Bilgiye kendi kendine ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve üretebilen bireylere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmakta ve bu durum eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bilgiyi elde etmedeki kaynaklar sınıf ortamındaki olanaklardan dünyanın en uzak noktasındaki bilgiye erişim olanaklarına kadar uzanabilmektedir. Öğretmenlerin rolü bilgiyi aktaran olmaktan çok, bilgiye ulaşmada öğrenene rehberlik etme durumuna dönüşmektedir.

Bireylerin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi üretebilme, yorumlama ve kullanma yeterliklerini yaşam boyu kullanılması, ezberci, geleneksel eğitimden bilgiyi üretebilen modern eğitime geçiş artık bir gerekliliktir. Bunun için eleştirel, bilimsel düşünebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, bilgiye ulaşabilen ve hayatında uygulayabilen bireyler yetiştirmek eğitimin hedefi olmalıdır (Böyük, Tanık ve Saraçoğlu, 2011). Öğretmenlerin başarılı olabilmeleri üst biliş stratejilerine sahip olmalarıyla ilgilidir. Üst biliş stratejileri başarıyı ve motivasyonu artırmakta, derse karşı olumlu tutum geliştirilmesine yol açmakta, bilgiyi elde etme ve kullanma yeterliklerini geliştirmektedir (Tunca, Alkın-Şahin, 2014).

Araştırmalarda bilgiyi elde etme yeterliklerinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olarak ifade edildiği görülmektedir. 1970'li yıllarda bilgi okuryazarlığından bilgiyi bulma ve kullanma becerileri diye bahsedilirken Amerikan Kütüphanecilik Derneği (ALA, 1989; Akt. Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002)'a göre bireyin öğrenmek istediği bilgilere ulaşabilmesi, bu bilgileri değerlendirebilmesi ve pratik yaşamında kullanabilmesidir. Prag Deklarasyonu'na (2003) göre bilgi okuryazarlığı, bilgi ihtiyacının farkında olma, tanım yapabilme, problem çözmede etkili bir biçimde

kullanabilme becerisi olup yaşam boyu öğrenmenin bir parçasıdır (Akt. Kurbanoglu, 2010).

İnternetin eğitimde etkin olarak kullanılması sonucunda öğretmen rollerinde önemli değişimler yaşanmıştır. Öğretmenin aktarmacı rolü yerini yol gösterici rolüne bırakmıştır (Akkoyunlu, 2002). Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde bilgi edinmek kolay olmakla birlikte oldukça karmaşıktır. Öğretmenlerin bilgiyi elde etme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Böylece öğrenmenin rehberi olan öğretmen, öğrencilerine bilgiye erişim konusunda destek olabilecektir. Öğretmenlerin bu desteğisunabilmeleri için bilgi teknolojilerini nasıl kullanacakları, internette bilgi kaynaklarına erişim ve değerlendirme yaparak istenilen bilgiyi elde etme konusunda gerekli becerilere sahip olmaları gerekmektedir ( Kaya ve Durmuş, 2008).

Günümüzde bilgiye ulaşmanın en kolay yolu internet teknolojisini kullanmaktır. Bir araştırmada katılımcıların akıllı telefonları ile öğrenme süreçlerine dâhil oldukları, bu öğrenme aktivitelerinde telefonlarından en çok arama motorlarına, farklı çoklu ortam dosyaları ya da dokümanlara, sosyal ağlara, haritalara, elektronik maillere, öğrenme ihtiyaçlarına yönelik uygulamalara erişim ve telefon görüşmeleri ile faydalandıkları görülmüştür. Twitter, informal öğrenme için en çok kullanılan sosyal ağ olarak öne çıkarken, en çok metin biçimindeki dokümanlara erişildiği ve dil öğrenme uygulamalarının yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür (Yaşar, 2013). Boyutları küçük ve taşınabilirlik açısından elverişli olan akıllı telefonlar, günümüzde gelişmiş teknik özellikleri ve geniş ekran boyutları ile en yaygın kullanılan mobil cihaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Kullanıcıların internete ve diğer uygulamalara erişimlerine olanak sağlaması anlık öğrenme durumlarına yol açabilmektedir. Böylece kullanıcılar zaman ve mekân kısıtlaması olmadan kendi öğrenme ihtiyaçları ve hedeflerine göre edindikleri bilgiyi günlük hayatta ya da iş ortamlarında kullanabilmektedirler (Mengel ve diğ. 2010).

Öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliği bilgi kaynağı olan sosyal yapılarla olumlu ve verimli iletişim kurabilmelerine, belli bir konudaki düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerine, bilgi alışverişlerini elektronik ortamlar aracılığıyla yapabilmelerine, yandex, google chrome, scholar google gibi bilgisayarlı aramalardan faydalanarak istedikleri bilgiye ulaşmalarına, yeni bilgiyi bulmada mobil telefonları kullanmalarına ve facebook, twitter, instagram gibi sosyal paylaşım sitelerinden



yararlanabilmelerine bağlıdır. Bunu yapabilmeleri başta bilgisayar teknolojileri olmak üzere bilgi elde etmede kullanılabilecek her türlü dijital cihazı kullanma yeterliklerine sahip olmalarına bağlıdır. Dolayısıyla, bilgiyi elde etme yeterliğinin aşağıda açıklanan dijital yeterliklerle yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir.

#### *2.1.2.5. Dijital Yeterlikler*

Bilgiye evrensel düzeyde erişim ve iletişim maliyetlerinin azaltılmasıyla ilgili olarak gelişmiş teknolojilerin son derece olumlu katkıları bulunmaktadır (Berberoğlu, 2010). İnsanların interaktif bilgisayar teknolojileri aracılığıyla gelişen ve büyüyen bilgileri elde edebilmeleri için daha pratik, kısa zamanda gerçekleşebilen öğrenme yeterliklerine sahip olmaları gereklidir (Cornford, 2002; Budak, 2009). Dijital yeterlikler, bilgisayarların bilgiyi bellekten geri getirebilmesi, depolama, yeni bilgi oluşturma, başkalarına iletebilme, giderek daha hızlı ve yoğun içerikleri de işbirlikli iletişime açık internet ağlarında oluşturmayı da kapsayan bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleridir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Dijital yeterliğe sahip öğretmen; bilgisayarı kullanabilen, internet, chat, whatsapp, tweeter, instagram ve msn gibi sohbet programlarını kullanabilen, çevrimiçi dergiler, videolar, haber grupları ve gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilen ve meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilen öğretmendir. 21. yüzyıl, bilgi çağıdır. İnteraktif bilgisayar teknolojilerindeki değişme ve gelişmeler bilgilerin çok hızlı olarak üretilmesine, paylaşılabilmesine ve buna paralel olarak kişilerin yaşamları boyunca öğrenme ihtiyacında olmalarına neden olmaktadır. O halde dijital okuryazarlık, internet ağları ve bilgisayar okuryazarlığı, medyayı takip etme ile ilgili okuryazarlık, bilim ve teknoloji okuryazarlığı ve benzeri okuryazarlıklara sahip olmak yaşam boyu öğrenen birey olmanın gereğidir (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2007; Bryce, 2006; Candy, Crebert ve O'Leary; 1994; Akt. Karakuş, 2013).

Bilgi çağı kendi kendine öğrenen bireyi öngörmektedir. Bilgi toplumunun bireyi için bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma önemli yeterliklerdendir. Geleceğin nitelikli bireyleri, bilgi elde etmede bilgisayar teknolojilerini başarılı bir şekilde kullanabilen, karşılaştığı sorunları çözebilen ve ihtiyaç duyduğu her konuda kendi başına öğrenenlerdir. Günümüz bilgisayar teknolojileri yaşam boyu öğrenmeyi sağlamada

önemli katkılar sağlayabilmektedir. Dijital teknolojileri kullanabilme yeterliği hem kişi ve gruplarla iletişim kurabilmeyi, hem de yeniliklere adapte olabilmeyi sağlayabilmektedir. Günümüzde yaşanan teknolojik değişim eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını gerekli kılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanan toplumlar daha fazla gelişme fırsatı bulmuştur (Alkan, 1997).

#### 2.1.2.6. Karar Verebilme Yeterliği

Karar verme bir kişiyi amacına ulaştırabilecek yollardan herhangi bir yolu seçmesidir (Kuzgun, 1992). Karar verme bir problem ya da işle ilgili düşünülerek verilen yargıdır (Özlem, 2016). Bir başka tanımda karar verme, karar verilecek durumu farketme, bilgi toplayarak karar seçeneklerini saptama, seçenekleri değerlendirme, olumlu olan seçeneği tercih ederek uygulama, sonuçları değerlendirme ve tercihinin sonuçları hakkında dönütler elde etme aşamalarından oluşmaktadır (Germeijs ve Boeck, 2003; Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003; Gelatt, 1989; Akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006). Genel olarak karar verme, bir ihtiyacı karşılamak için amaçların tespit edilmesini, ihtiyacın giderilebilmesiyle ilgili verilerin toplanmasını, değerlendirilmesini, seçeneklerin elde edilmesini ve uygun olanın seçilmesi sürecidir (Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006). Öğretmenlerin karar verebilme yeterliği, yaşam boyu öğrenmeleriyle ilgili öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek kararları alabilme becerilerine sahip olmalarıdır.

Yaşantılar sonucu farklı karar verilmesinin gerekli olduğu durumlarda bireyin kendine yönelikalgıları karar verme sürecini etkilemektedir. Doğru karar verme stratejilerini kullanabilen bireylerin öz güvenleri yüksektir ve problem durumlardan kaçınmamaktadırlar. Karar vermeden önce probleme ışık tutacak verileri inceleyen bireyler farklı seçenekler oluşturup uygun olanı seçmekte ve uygulamaktadır. Bu tür bir karar verme süreci izleyen birey problem çözme becerilerine ve yüksek benlik saygısına sahiptir (Mann, Harmoni ve Powers,1989; Friedman ve Mann,1993; Radford ve diğ., 1993; Phillips ve diğ.,1984; Akt. Sonay-Güçray, 2001). Yaşam boyu öğrenen öğretmen öğrenme ihtiyaçlarını bir problem olarak algıladıktan sonra problemi aydınlatacak verileri inceleyerek, farklı seçeneklerden uygun olanı seçip yaşamına geçirebilir.

## 2.2. Bir Kavram Olarak Epistemoloji

Epistemoloji, felsefenin bilgiyi bütüncül bir bakış açısıyla soruşturan, bilginin hangi kaynaktan üretildiğini, nasıl bir doğası olduğunu, doğruluğunun ölçütlerini, nereye kadar bilebileceğimizi araştıran uzmanlık alanıdır (Cevizci, 1997). Bilgi felsefesi olarak Türkçeleştirilen epistemoloji bilgi üzerine yürütülen araştırmalar, soruşturmalar olarak tanımlansa da aslında bilimsel bilgi üzerine bilgiler üretme çabasındadır. Epistemoloji terimindeki “episteme” bilgiyi “logos” ise bilimi temsil etmektedir (Külcü, 2000). Bireyin bilgiye dair inançları epistemolojik inançlar olarak ele alınmakta ve açıklanmaktadır. Bireyin bilimsel bilgiye dair inançları da bilimsel epistemolojik inançlar olarak ele alınmaktadır.

Bilimsel epistemolojik inançla ilgili şimdiye değin yürütülen araştırmaların temelinde Perry'nin 1970'te lisans öğrencileriyle yaptığı çalışma yer alır. Bu çalışma öğrencilerin bilgiye olan inançlarının üniversitede geçen yıllar içinde değiştiğini ortaya koymuştur. Üniversiteye başladıkları zaman lisans öğrencileri bilginin değişmeyen, kolaylıkla elde edilebilir düzeyde ve uzman tarafından ortaya konabilecek bir yapıda olduğu inancına sahipken zamanla bilginin kesin olmayan, değişebilen, karmaşık ve kaynağının akıl olduğu inancına bıraktığını ortaya konmuştur (Kıralp, Şahin ve Dinçyürek, 2008).

Epistemolojik inançlar dört boyutta ele alınabilmektedir. Bunlar; bilginin basit olması, kesin olması, öğrenmenin hemen gerçekleşmesi ve öğrenme yeteneğinin doğuştan olmasıdır. Her bir boyut öğrenme üzerinde farklı etkilere yol açmaktadır. Bilginin basit olması; bilginin yapısının basit ya da karmaşık bir yapı meydana getirdiğine inancı yansıtmaktadır. Öğrenenler bilginin kolaylıkla elde edilebilen basit bir yapısı olduğuna inanmışlarsa karmaşık görünen bir yazıyı anlamakta zorluk yaşayacaklardır. Bilginin kesin bir doğruluğu yansıttığına inanan öğrenciler bilginin doğru ya da yanlış olabileceğini kabullenmektedir. Kesin bilgiye inancın yüksek olması bilginin kesin olmayan biçiminin yanlış olarak anlaşılmasına yol açacaktır. Öğrenme yeteneğinin doğuştan olması; öğrenmenin doğuştan getirilen bir yetenek ya da eğitim süreçlerinin etkisiyle geliştirilebilir olduğuna dair inancı ifade etmektedir. Öğrenciler, öğrenmedeki doğuştan yeteneğe inanırlarsa eğitime verdikleri değer azalır. Öğrenmenin hemen gerçekleşmesi ise bilginin hemen gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesine ve yahut tecrübe sonucu gerçekleşeceğine olan inancı göstermektedir. Öğrenciler

öğrenmenin hızlı olduğuna ne kadar inanırlarsa, okuduğunu anlama testlerinde o kadar başarısız olurlar (Schommer, 1990; Akt. Dinç ve Köse, 2012).

Pozitivist yaklaşım nesnelliği temel almakta öznelliğe önem vermemektedir. (Regis ve Albertazzi, 1996; Akt. Gürses ve Doğar, 2005)'e göre pozitivist bilim anlayışı, doğada bulunan bilimsel bilgileri gözlemlerden başlayarak tümevarıma dayalı çıkarımlar biçiminde elde etmektedir. Geleneksel bilim inancını yansıtan pozitivist bilim anlayışının aksine post-modern yaklaşımda öznellik bilimsel bilginin oluşumunda önemli sayılmakta ve bilimsel bilginin değişebilirliği üzerine vurgu yapılmaktadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Çağdaş felsefi görüşlere göre ise bilim tümevarıma dayalı çıkarımların sonucu değil, dünyayı anlamak için insanlar tarafından oluşturulan kurgusal bir bilgidir. Bu yaklaşımda öğrenenler bilginin oluşturulmasında etkindir ve yeni bilgileri önceden edindikleri bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenebilirler.

Bilgiye dair inançlar eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenenin bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırmasını etkilediği gibi yaşam boyu öğrenmeyi de etkilemektedir (Hofer, 2001). Konuyla ilgili incelemeler öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenme etkinliklerini ve yine epistemolojik inançların öğrenme etkinliklerinden elde ettikleri sonuçlar üzerinde de etkili olduklarını (Buehl ve Alexander, 2001; Cano ve Cardella-Elawar, 2004) ve bu sayede de eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi üzerinde etkili olabileceğini (Schraw, 2001; Akt. Başbay, 2013) ortaya koymaktadır. Bütün bu saptamalar bilimsel bilgiye dair inançların eğitim faaliyetleri üzerindeki önemliliğine ve bu konuyla ilgili araştırmalar yapılmasına duyulan ihtiyaca dikkat çekmektedir (Başbay, 2013). Post modern yaklaşım beraberinde eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın ağırlık kazanmasına yol açmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ve öğretimde benimsenen ve etkili bir yaklaşım olması epistemolojik inançların önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaları içerisinde yer alan Odgers (2003)'e göre öğretmenlerin büyük bir kısmı geleneksel inanışlara sahiptir. Aynı çalışmada yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini ifade eden öğretmenlerin küçük bir bölümünün bu yaklaşıma göre sınıf içi uygulamalara yer verdikleri iddia edilmiştir (Akt. Demir ve Akınoğlu, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenmesine rağmen eğitim faaliyetlerinde kullanılmaması öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yeterince gelişmemiş olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Yavuz, Büyükekeşi ve Büyükekeşi'nin (2014) öğrenciler üzerinde yürüttükleri araştırmaya göre öğrencilerin kendi çabaları ile bilimsel bilgiye ulaşarak, nesnelliği esas alan geleneksel-pozitivist bilim yaklaşımdan öznelliğin ön planda olduğu yapılandırmacı yaklaşımdan post-modern anlayışlara doğru yönelimlerinin çoğaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarındaki bu farklılaşma öğrenmede, bilgiyi elde etmede olumlu anlamda gelişmeyeyol açmıştır. Gelişmiş bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenmenin yüksek düzeydeki bir yordayıcısı olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin bilimsel bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmalarının öğrencilerin de benzer etkinliklere katılımlarını sağlayacağı ve bilimsel bilgi edinme sürecinin sonucu olarak bilimsel epistemolojik inançlarını geliştireceği ileri sürülebilir.

Bilimsel bilgiye dair inançlar eğitim ve öğretim sürecinde öğrenme etkinlikleri ve bunlardan elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğu gibi çevrimiçi bilgi arama süreçlerine de etkileyebilmekte, yönlendirebilmektedir. Dijital teknolojilerin sağladığı çevrimiçi bilgi aramalarında birey tarafından seçilen arama yöntemlerinin aranacak bilgiye uygun olup olmadığına karar verirken bilgiye yönelik inançlar oldukça etkili olabilmektedir (Winne, 1995; Hofer ve Pintrich, 1997; Akt. Çakmak, Yılmaz ve Yılmaz, 2015). Bilgiye dair inançlar öğrenme ve öğretme etkinliklerinin saptanmasında ve metabilşsel öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bakış açısıyla internet üzerinden gerçekleşecek öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanışlarının odak noktası kabul edilerek gerçekleştirilecek bireyin kendi öğrenmelerine yönelik yürütülebilecek rehberlik faaliyetleriyle öğrencilerin kendi öğrenme aşamalarını biçimlendirmelerine fırsatlar sağlanabilir. Bilginin hangi kaynaktan elde edildiği, öğrenen tarafından oluşturulabileceği ya da dışardaki bir merkezden öğrenene yansıtıldığı ve doğru kabul edilmesi gerektiği, bilgi konusundaki epistemolojik inançlara dayanır. Kişinin bilgiyi değişmez bir yapı ya da değişken bir yapı olarak kabullenmesi epistemolojik inançlarla ilgilidir. Epistemolojik inançlar öz düzenleme, internetten öğrenme ve çeşitli bilgi kaynaklarından faydalanmadaki tutum ve davranışları etkilemektedir (Çakmak, Yılmaz ve Yılmaz, 2015).

Koray, Köksal, Özdemir ve Presley'nin (2007) öğretmen adayı öğrenciler üzerinde yürüttükleri bir başka araştırmada laboratuvar çalışmalarında eleştirel ve

yaratıcı düşünme yeterliklerine göre öğrenim görmekte olan adayların, geleneksel yöntemlerle öğrenim görmekte olan kontrol grubuna göre bilimsel süreç yeterliklerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yaratıcı ve eleştirel uygulama yapan öğrencilerin bilimsel süreç yeterliklerinin yüksek olmasının nedeni, önceden verilen amaçlarla ilgili deney tasarımları gibi etkinlikler yapmalarındadır. Koray ve diğ. (2007)'nin çalışması da geleneksel/pozitivist bilim anlayışıyla yürütülen eğitim uygulamalarının olumsuz sonuçlarını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak gelişmiş bilimsel epistemolojik inançlara sahip bireylerin bilimsel süreç yeterliklerini daha etkili kullanabildikleri söylenebilir. Araştırmada da eleştirel ve yaratıcı düşünme gelişmiş bilimsel epistemolojik inançlara işaret etmektedir.

Demir ve Akınoğlu (2010), epistemolojik inançlarla ilgili tutumların geliştirilebilir olduğunu vurgulamaktadırlar. Epistemolojik inançları gelişmiş olan öğrenciler bilgi işleme stratejilerini daha etkin kullanabilmekte, yüksek düzeyde akademik başarı göstermekte çok boyutlu düşünceler üretebilmektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Yine bu düşüncelere paralel bir araştırmada Başbay (2013) eleştirel düşünme yeterlikleri ile epistemolojik inançlar arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki bulunduğunu bildirmiştir. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler olaylara eleştirel, yaratıcı ve objektif bakabilmekte ve bu sayede bilimsel düşünme basamaklarını doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmektedirler.

### **2.3. Geleneksel ve Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı**

Geleneksel bilim, bilim insanlarının deney ve gözlem yöntemlerini kullanarak genellemelere ulaştıkları ve doğruluklarını sürekli olarak sınavabildikleri bilim anlayışı için kullanılan bir anlayıştır. Deney ve gözlem yöntemlerini kullanarak bilgiye ulaşmaya çalışan pozitivist bilim anlayışına göre bilimsel bilgi deney ve gözlemlerle elde edilmiş bilgidir. İlk kez Francis Bacon bilim yöntemi olarak tümevarımı (endüksiyon) önermiştir. Bacon, skolâstik düşüncenin her türlü tecrübe ve deneyi bilgi kaynağı olarak reddeden, bunun yerine tüm dengeli (dedüksiyon) öneren akıl yürütme biçimi yerine tek tek gözlemlerden genellemelere ulaşmayı hedefleyen endüksiyonu kabul etmektedir. Geleneksel bilim yaklaşımı bütün bilimler için ortak bir yöntemin olduğunu kabul eder. Geleneksel bilim yaklaşımına göre bilgiyi elde etme ve işleme yapısını kabul eden düşünürler bilimsel araştırmanın sistematik gözlem ya da deney,

toplanan verileri işleme, tümevarım yoluyla genel bilgiye ulaşma ve nihayetinde doğrulama yöntemi olarak kabul ederler (Yıldırım, 1998). Bu klasik bilim anlayışının bireyleri bilimin olguları betimlemeye çalıştığına inandırdığını söyleyebiliriz. Yani bilim adamları, araştırmacılar ya da bilim bilgisine ihtiyaç duyan herhangi bireyler bilim bilgisi olarak olgular hakkında betimlemelerle karşılaşmakta ve bu betimsel ifadelerin bilimsel doğruluğa sahip önermeler olduklarına inanmaktadırlar. Oysaki çoğunluğun benimsediği bu yaklaşım elektromagnetizma, atom altı düzeylerde elektron hareketleri gibi olgusal gözlemi olmayan konuları açıklama da yetersiz kalmaktadır.

Geleneksel olan ve/veya geleneksel olmayan bilim anlayışının anlaşılabilmesi için felsefi alandaki tartışmalara bakılması gerekir. Felsefi alanda bilimin doğasına ilişkin tartışmaların yeni pozitivism, doğrulanabilirlik yerine yanlılanabilirliği öne süren yaklaşım, bilim paradigmlarında ki değişimi ifade eden devrimler ve ilerlemeciliği temele alan araştırmalar çerçevesinde sürdürüldüğü iddia edilebilir. Herkes tarafından en çok bilinen yaklaşım yeni pozitivismdir. Mantıksal pozitivistler bir önermenin deney yoluyla doğrulanabilmesi halinde anlamlı olacağını iddia eder (Turgut, 2010). Aykırı olarak Popper (1963) doğrulama yerine yanlılamayı ölçüt kabul eder. Kuhn (1962) bir kuramın yanlılayıcı durumla karşılaştığında çökmeyeceğini ifade ederek paradigma ölçütünü öne sürmüştür. Lakatos (1981) araştırma programlarının yeni gerçekler karşısında savunmaya geçmesinin geriye gidişlere yol açacağını, bu nedenle de bilimsel olmayacağını ileri sürer. Bilim bilgisini bilimsel olmayandan ayırt etme konusunda felsefi zeminde uzlaşma yoktur. Buna rağmen eğitimcilerin sürece, ürüne ve değerlendirmeye yönelmelerinin bilimsel olana yönelmeleri bakımından önemli olduğu söylenebilir (Akt. Turgut, 2010).

Öğrenenlerin bilimsel bilgiyle olan etkileşimlerinde epistemolojik inançlarının etkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir. İşbilir'e (2010) göre öğrencilerin epistemolojik inançları ile tartışma eğilimleri arasında anlamlı, olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Deryakulu, (2004) ve Hofer ve Pintrich'in (1997) çalışmalarında epistemolojik inançlarının farklı gelişim aşamalarından geçtiği ifade edilmiş ve ilk aşamada bireylerin bilginin kendilerinden bağımsız, kesin ve mutlak olduğuna inandıkları, sonrasında bilginin kesin olmasıyla ilgili inançlarından kuşku duydukları ve bu aşamadan sonra da bilginin kesin olmayacağına, bireyler tarafından oluşturulduğuna inandıkları ifade edilmiştir. Geleneksel olmayan bilim anlayışı, bilim insanlarının deney

ve gözlem yöntemlerini kullanarak genellemelere ulaştıklarını ve doğruluklarını sürekli olarak sınavabildikleri bilim anlayışına farklı ya da aykırı bir anlayışla bakmaktadır. Bu anlayışta sezgi, hayal gücü, önsezi, olgulara genel kabulün dışında bakabilme, kültürel farklılıkların bilgiye ulaşma süreçlerini farklılaştırması, bilimsel bilgiyi doğrulama yerine çürütmeye çalışma, bilimsel olmayan kaynaklardan da bilgi üretme çabası şeklinde kendini göstermektedir. Yapılandırmacılığa göre bilimsel bilgi bilim adamları tarafından meydana getirilmiştir ve kendisini meydana getiren bilim adamlarının yanlılıklarını içermektedir. Bu yüzden mutlak bir doğruluk ifadesiyle dile getirilemeyecek doğruluklardır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Bilimsel Epistemolojik İnançlar İle İlgili Araştırmalar**

Gömlüksiz, Kan ve Murat (2017) çalışmasında pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının epistemolojik inançları cinsiyet, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm türüne göre incelenmiştir. 864 öğretmen adayından tarama modeliyle elde edilen veriler Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye çevrilen Epistemolojik İnançlar Ölçeği ile toplanmıştır. Değerlendirmede kadın ve erkek öğretmen adaylarının epistemolojik inançları gerek ölçeğin bütünü gerekse alt boyutlar bağlamında farklılaşmamıştır. Bilginin kesinliği boyutu dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının ilahiyat alanındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Başbay (2013) üniversitede okuyan öğrencilerle yürüttüğü araştırmada epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkide metabilşsel farkındalığın etkisini incelemiştir. Başbay (2008) tarafından geliştirilen ve 40 maddeden oluşan üstbilş farkındalık ölçeği, Schommer (1990) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan epistemolojik inançlar ölçeği ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 75 maddeden oluşan Kaliforniya eleştirel düşünme eğilimi ölçeği olmak üzere üç adet ölçme aracının kullanıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin epistemolojik inançlarını etkilediği sonucuna



ulaşmışlardır. Metabilişin epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünmede kısmen aracı etkisinin olduğu sonucu da elde edilen diğer bir sonuçtur.

Akpınar ve Akyıldız'ın (2013) ilköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında ilköğretim öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerini saptamayı ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaç edinmişlerdir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tek faktörlü ölçekle tarama modeli kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının determinizmin etkisinde olduğu, pozitivistime daha yakın durdukları şeklinde tespit edilmiştir. Yine bir başka sonuç olarak geleneksel bilimsel epistemolojik inanç olarak ifade edebileceğimiz pozitivist yaklaşımın erkek öğretmenler ve deneyimli öğretmenler tarafından daha çok tercih edilen yaklaşım olduğu da ilgili araştırmanın bulgularındandır. Araştırmada vurgulanan önemli bir sonuçta öğretmenlerin öğretim programlarının süreç ve değerlendirme bölümlerinde pozitivist paradigmanın dışına çıkabildikleri, bu anlamıyla çelişkili bir yaklaşım sergiledikleridir.

Karataş (2011) üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, öğrenmeye yönelik yaklaşımları ve problem çözme yeterliklerinin akademik çalışmalarındaki güdülenmişliği yordama gücünü belirlemeyi amaç edindiği araştırmada Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirildikten sonra Karataş ve Erden (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Akademik Motivasyon Ölçeği", Schommer (1990) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan epistemolojik inançlar ölçeği, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirildikten sonra, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin akademik güdülenmişliği, bilimsel epistemolojik inançları ve öğrenmeye yönelik anlayışlarında önemli sayılabilecek ilişkiler bulunduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğuna dair bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Demir ve Akınoğlu (2010) epistemolojik inançlar ve epistemolojik inançların eğitimde ne gibi oluşumlara yol açtığını saptamak amacıyla gerçekleştirdikleri

araştırmayı özellikle öğretmen adayları, öğrenciler ve öğretmenler ile yapılmış alan yazındaki araştırmaları inceleyerek gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının geleneksel epistemolojik inançlara sahip olduğu, yapılandırmacılığı benimsediklerini ifade eden öğretmenlerin az bir kısmının bu anlayışı öğretmenlik uygulamalarında kullanıyor olduğunu tespit etmişlerdir. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının pozitif olduğu, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olanların ise ezberleme gibi geleneksel yöntemlere bağlı kaldıkları vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmeye bilgi konusundaki yaklaşımlarının etkili olabildiği bulgular arasında bulunmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının genellikle bilimsel bilginin kanıtlarının olduğuna dolayısıyla değişmeyeceğine inandıkları da araştırmada ifade edilenler arasındadır.

Cheng, Chan, Tang ve Cheng (2009) öğretmen ve öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğretme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hem nicel hem de nitel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmada öğretmen ve öğrencilerin çoğunun öğrenme çabasının doğuştan gelen yeteneklerden önemli olduğuna inandıklarını, bilginin değiştiğine kuvvetle inandıklarını ve bilgi otoritelerini eleştirme eğilimi taşıdıklarını göstermiştir.

Kıralp, Şahin ve Dinçyürek (2008) psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde okuyan öğrencilerle yürüttükleri araştırmada denetim odağı farklı olan öğrencilerin epistemolojik inançlarını incelemişlerdir. Araştırmada Rotter denetim odağı ölçeği ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan epistemolojik inançlar ölçeğini kullanmışlardır. Sonuç olarak psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Izgar ve Dilmaç (2008) eğitim yöneticiliği adayı olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile bilimsel epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ile Schwarzer, Schmitz ve Daytner (1999) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeği" uyarlaması araştırmacı tarafından yapılarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öz

yeterlik algısı ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kullanılan epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutları olan öğrenmenin çabaya bağlı olduğu, yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğruluğun olduğuyula ilgili inançların öz yeterlik algılarıyla anlamlı ilişkilerinin olduğu da tespit edilen bulgular arasındadır. Yine aynı çalışmada epistemolojik inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı olabilecek herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte ilköğretim öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının mesleki eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin inançlarından daha yüksek düzeyde olduğuda yapılan tespitler arasındadır.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada epistemolojik inançların cinsiyete ve öğrencilerin üniversitedeki programlarına göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Araştırmada veriler Epistemolojik İnançlar Ölçeği ile elde edilmiştir. Epistemolojik inançlar üç faktörlü olarak ölçülmüş ve cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre varyans analiziyle karşılaştırılmıştır. Yaklaşık %60'ının kız %41'inin erkek olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, ilköğretim kademesindeki öğretmen adayları üniversite öğrencilerinin bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde okuyan öğrencilerden gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları bakımından daha üst düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Tezci ve Uysal (2004) bilgi dair inançlar ile eğitim teknolojisi arasındaki ilişki üzerine alan yazın incelemelerine dayalı bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucuna göre bilgi konusundaki inançlar eğitim teknolojisinin değişimine yol açmıştır. Öğretmenin yardımcısı olarak algılanan eğitim araçlarının kullanılmasının amacı öğrencinin aklında bilgileri depolamasını sağlamaktır. Bu durumun sonucu öğrenenin değil aracın üzerine odaklanmayı beraberinde getirir. Bu dar bir görüş açısidir. Oysaki gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler gerçekliğin tek olmadığı, bilginin kişi tarafından evrende olup bitenlere verilen bir anlam sorunu olduğunu kabul eder ki eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı benimserler. O halde eğitim teknolojisi öğrenme alanlarını esnek, farklı tasarımlara açık alanlar olarak kabul eder ve böylece öğrenen kendi öğrenmelerini kendi kendine gerçekleştirebilir. Öğrenenin aktifliği bilgi oluşturmada oldukça önemli olmaktadır. Öğretmen ise öğrenenin bilgi oluşturma çabalarının destekleyicisi durumundadır.

Hashweh (1996) araştırmasında yapılandırmacı epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin, özellikle fen öğretmenlerinin yapılandırmacı epistemolojik inançlarının eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki etkisini deneyciliğe dayalı epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerle karşılaştırarak değerlendirmeyi amaç edinmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğretim etkinlikleri deneyci inançlara sahip öğretmenlerin öğretim etkinliklerinden çok daha etkili bulunmuştur. Bu çalışmada yapılandırmacı epistemolojik inançların geleneksel olmayan bilimsel epistemolojik inançları, deneyci inançların ise geleneksel bilimsel epistemolojik inançları yansıttığı şeklinde anlaşılabilir.

#### 2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Beşkaya (2017) eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini cinsiyet, deneyim, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma verileri Diker-Coşkun'un (2009) geliştirdiği yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan bireysel yenilikçilik ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen demografik verileri elde etmek için kullanılan anketten oluşmaktadır. 164 eğitim yöneticisiyle tarama yöntemiyle yürütülen çalışma sonucunda eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Kadın eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek eğitim yöneticilerine göre daha yüksek düzeydedir. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim yapan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu da aynı çalışmada elde edilen bulgular arasındadır.

Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının araştırıldığı Özkorkmaz'ın (2016) çalışmasında örneklem olarak 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılında halk eğitim merkezlerinde görev yapan kurum müdürleri seçilmiştir. Araştırmada Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2014) tarafından oluşturulmuş olan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği ile gerekli veriler elde edilmiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan araştırmanın sonucuna göre kurum müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ortalamanın üzerinde olup cinsiyet, eğitim durumu, teknoloji kullanma düzeyi ve yabancı dil puanları ile pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kadın yöneticilerin yaşam boyu öğrenme

algısının erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu, dijital yeterlik bileşeninde 55 ve üzeri yaş grubunun aleyhinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, araştırma bulgularını bilgiyi elde etme boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine, bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında ise deneyime bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespitlerini destekler niteliktedir.

Demiralp (2016) öğretmenlerin akademik programlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazandırmada ne düzeyde etkili olduğunun değerlendirilmesini amaç edindiği araştırmada tarama modeli kullanmış ve 2159 öğretmen adayı ile 371 öğretim elemanının katıldığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma öğretmen yetiştiren akademik öğretim programlarının öğretmen adayı öğrencilere yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilikleri kazandırmada başarılı olamadığını ortaya çıkarmıştır.

Yurdakul (2016) özerk öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilerek Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Özerk Öğrenme Ölçeği ile Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirildikten sonra Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Özerk öğrenme ile yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiş olup özerk öğrenmeyle ilgili davranışların yaşam boyu öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre kız öğrencilerin özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Dündar (2016) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklı değişkenlerle ilişkisi açısından araştırmıştır. Verileri Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve demografik değişkenleri saptayabilmek için de kişisel bilgi formu kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği ancak sınıf öğretmenliğini seçmeleri, ders başarıları, yüksek lisans ve sonrasındaki eğitim basamaklarında eğitim görme istekleri ve internet kullanıcılık düzeyleri bakımından farklılıklar elde edilmiştir. Başarının yüksekliği, sınıf öğretmenliğini isteyerek seçme, lisansüstü eğitim görme isteği açısından yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunmuştur. İnternet kullanıcılık

düzeyleri karşılaştırıldığında da iki saat ve üzeri internet kullananların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini daha düşük bulmuştur.

Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Tarama modeli kullandığı araştırmada Diker-Coşkun'un (2009) geliştirdiği yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğini ve kişisel bilgi formunu kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın branş ile yaşam boyu öğrenme eğilim ilişkisine bakıldığında coğrafya, resim, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha yüksektir. Bunun yanı sıra araştırmada elde edilen önemli bir diğer bulgu ise lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre düşük olduğudur.

Kılıç (2015) branş öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada verileri iki farklı ölçekle elde etmiştir. Birinci ölçek Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği diğeri ise Hurt, Joseph ve Cook tarafından oluşturulan, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan bireysel yenilikçilik ölçeğidir. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düşük bulunmuştur. Cinsiyetin de yaşam boyu öğrenme eğilimin etkilediği vurgulanan bir diğer bilgi olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 2. 4. 3. Bilimsel Epistemolojik İnançlar İle Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkiyle İlgili Araştırmalar

Arslan (2017) araştırmasında doktorların ve tıp fakültesinde eğitim görmekte olan öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye çalışmıştır. İlişkisel tarama modeline dayanan betimsel çalışmasında 274 öğrenci, 101 öğretim görevlisi ve 121 hekim yer almıştır. Verilerin elde edilmesinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile epistemolojik inanç ölçeğini kullanmıştır. Sonuç olarak ölçeklerin uygulandığı tüm katılımcıların gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayra (2015) yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyebilmek için kişisel bilgi formunun yanı sıra Diker-Coşkun (2009) tarafından hazırlanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğini, öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için de Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirildikten sonra Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğretmen öz yeterlik algı ölçeğini kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu bulmuş, kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı alt boyutlarda yüksek olduğu, yaşam boyu öğrenme ile öz yeterlik inançları arasında olumlu yönde ilişkilerin saptandığı belirtilmiştir.

Biçer, Er ve Özel (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmalarında epistemolojik inançlar ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmışlardır. Verilerin elde edilmesinde Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından oluşturulan eğitim inançları ölçeği ile Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından oluşturulan epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç alt boyutuyla eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka bulgu ise cinsiyete göre kadın öğretmen adayları öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanırlarken erkek öğretmenler yeteneğe bağlı olduğuna inanmaktadır. Öğrencilerin eğitim görmekte oldukları sınıfa göre üniversitenin ilk yıllarında geleneksel bir yaklaşım olarak kabul edilebilecek daimici eğitim felsefesine inanç düzeyleri yüksekken son yıllarda bu inançta azalma meydana gelmiştir.

Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis (2001) Avustralya'da lisanüstü eğitimi gören öğretmen adaylarının, epistemolojik inançlarının gelişimine yol açacağı öngörülen bir öğretmen yetiştirme programı uygulamışlardır. Programa dâhil olan araştırma grubundaki öğrencilerle programın başlangıcındaki epistemolojik inançları ile sonuçtaki inançlarının neler olduğuyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Araştırma grubunun

yıl boyu süren eğitim etkinliklerinde her ünite başında ve sonunda öğrendikleri hakkındaki inançlarını yazılı olarak bildirmeleri sağlanmıştır. Schommer (1990)'ın epistemolojik inançlar ölçeği hem araştırma grubuna hem de epistemolojik inançlarını açıklamaları konusunda her hangi bir yönlendirme ya da çalışma yapılmayan kontrol grubuna uygulanmıştır. Hem görüşme sonuçları hem de ölçek sonuçları epistemolojik inançları geliştirebileceği öngörülen öğretmen yetiştirme programına katılan araştırma grubundaki öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde geliştiğini ortaya koymuştur.

Bath ve Smith (2009) üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarının, değişime hazır olmalarının, öz yeterliklerinin ve en etkili olarak epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı olacak düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme üzerindeki olumlu etkisinin öğrenmenin anahtarı olabilecek düzeyde olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Kang'ın (2005) fen bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasındaki amacı fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının laboratuvarları kullanarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin laboratuvar etkinlikleriyle ilgili epistemolojik inançlarının neler olduğu, öğretim hedefleri, öğretim etkinlikleri ve epistemolojik inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Üç deneyimli öğretmen eğitim dönemi boyunca gözlemlenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim etkinliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tsai (2002) 37 fen bilgisi öğretmeniyle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin fen öğretimi ve fen öğrenimi ile bilimin doğasıyla ilgili inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 37 fen bilgisi öğretmeniyle yaptığı mülakat sonucunda çoğunluk fen bilgisi öğretmenin geleneksel inançlara sahip olduğunu tespit etmiştir.

Liang ve Tsai (2010) araştırmayı özellikle bilim alanında öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapmıştır. Çalışmaya 407 Tayvanlı üniversite öğrencisi katılmıştır. Bütün öğrenciler bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğine ve öğrenme kavramını sorgulayan iki ankete



yanıt vermiştir. Genel olarak, öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğrenmeleri arasında tutarlılık ortaya çıkmıştır.



### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verileri elde etmede kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizini içeren bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığının araştırıldığı bu çalışmada ilişkisel (korelasyonel) tarama modeline uygun bir çalışma yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmiş zamanda ya da şimdi oluş halinde olan herhangi bir durumu nasıl meydana geldiyse öylece betimleyen modellerdir. Araştırma konusu olan kişi, olay ya da nesnel varlıklar buldukları ortamlarda, hiçbir müdahalede bulunmadan, olduğu gibi betimlenir. Tarama modelleri içinde geçen ilişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2010).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Van ili Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesi aracılığıyla yapılan incelemede evrenin toplam 6560 öğretmenden oluştuğu tespit edilmiştir (<https://van.meb.gov.tr>, 2016).

Araştırmada örneklem belirlenirken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme evrende yer alan birimlerin sıralanmasının zor olduğu durumlarda kullanılabilen bir örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yönteminde benzer özellik gösteren birimler bir küme olarak ifade edilir ve asıl örneklem birimlerine ulaşmak için öncelikle bu büyük kümelerden örneklem seçilir. Bu seçim işlemi basit tesadüfi olabileceği gibi tabakalı örnekleme yoluyla da yapılabilmektedir (Balcı, 2010). Bu örnekleme yönteminde kümeler doğal olarak oluşabildiği gibi yapay olarak da oluşturulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın örneklemini yukarıda belirtilen küme örnekleme yöntemi ile seçilen 642 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin evreni temsil edebilmesi için örneklem seçiminde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere üç farklı okul kademesinden öğretmenler rastgele seçilmiştir. Örnekleme dâhil edilecek kişi sayısı belirlenirken örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloda 50000 kişilik evrende %5 tolerans gösterilebilir hata için gerekli olan örneklem büyüklüğü 381 kişi, %4 tolerans gösterilebilir hata için gerekli olan örneklem büyüklüğü 593 olarak belirtilmiştir (Balcı, 2010). Dolayısıyla, çalışmada veri toplanan örneklem grubunun evreni temsil ettiği söylenebilir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 1) örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** *Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Değişken		n
Cinsiyet	Kadın	261
	Erkek	381
Yaş	25 ve altı	70
	26-35	354
	36-45	190
	46 ve üstü	28
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	402
	Diğer Fakülteler	240
Branş	Din Kültürü	69
	Beden Eğitimi-Güzel Sanatlar (BES)	48
	Özel Eğitim-PDR	39
	Temel Eğitim	142
	Türkçe-Sosyal	141
	Matematik-Fen	137
	Yabancı Dil	66
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	292
	6-10 yıl	166
	11-15 yıl	85
	16 yıl ve üzeri	99
Okul Kademesi	İlkokul	155
	Ortaokul	114
	Lise	352
Toplam		642

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem cinsiyet değişkeni açısından 261 kadın (%41) ve 381 erkek (%59) öğretmenden oluşmaktadır. Yaş değişkeni açısından 25 yaş ve altında 70 öğretmen, 26-35 yaş arasında 354 öğretmen, 36-45 yaş arasında 190 öğretmen ve 46 ve üstü 28 öğretmenden oluşmaktadır. Ortalama öğretmen yaşı yaklaşık bir hesaplama ile 34 olarak belirlenebilir. Örneklemin 402 bireyi (%63) eğitim fakültesi

çıkışlı olup 240 kişisi (%37) diğer fakültelerden mezundur. Branş değişkeni açısından din kültürü öğretmenlerinin sayısı 69, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenleri sayısı 48, özel eğitim-PDR mezunu öğretmen sayısı 39, temel eğitim 142, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmeni 141, matematik ve fen öğretmenliği 137 ve yabancı dil 66 kişiden oluşmaktadır. Mesleki deneyim yılı 1-5 olan öğretmen sayısı 292, 6-10 yıl olan öğretmen sayısı 166, 11-15 yıl olan öğretmen sayısı 85, 16 yıl ve üzeri yıl olan öğretmen sayısı ise 352 kişiden oluşmaktadır. Okul kademesi değişkeni açısından ilkokulda görev yapan öğretmen sayısı 155, ortaokulda görev yapan öğretmen sayısı 114 ve lisede görev yapan öğretmen sayısı ise 352 kişiden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden gerekli verileri elde etmek amacıyla veri toplama aracı olarak “Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği (BEİÖ)”dir. Ölçeğin uygulanmasında ölçek maddelerine cevap veren bireyler, ayrı ayrı maddelere katılma düzeylerini “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ile tamamen katılıyorum” şeklinde likert tipi derecelendirme ölçeğinde işaretleyerek yanıt vermektedir. BEİÖ bireylerin bilime yönelik yaklaşımlarını tek faktörden oluşan ve iki ucu olan bir yapı olarak göstermektedir. İki uçlu yapıdan kastedilen 30 maddelik ölçeğin 22 maddesinin geleneksel bilim anlayışını ve geriye kalan 8 maddenin ise geleneksel olmayan bilim yaklaşımını gösteriyor olmasıdır. Geleneksel bilim yaklaşımı ölçekte (+) olumlu olarak kodlanırken geleneksel olmayan bilim yaklaşımı (-) olumsuz olarak kodlanmıştır. Ölçeğin uygulandığı bireylerin aldıkları puanın yüksekliği geleneksel bilim yaklaşımına olan inançlarının yüksek düzeyde olduğunu, düşük puan almaları halindeyse geleneksel olmayan bilim yaklaşımına yüksek düzeydeki inançlarını yansıtmaktadır. 30 maddeden

oluşan ve kuvvetli bir tek faktörlü yapı gösteren ve iki uçlu olan BEİÖ'nin madde analizlerinde hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin oldukça yüksek bir güvenirlik puanına sahip olması geçerli olduğunun ve güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Bu çalışmada tespit edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .906 olarak tespit edilmiş olup Deryakulu ve Bıkmaz'ın (2003) ölçekle ilgili olarak tespit ettikleri güvenirlik katsayısıyla benzerlik göstermektedir.

### 3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ) Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiştir. 6 alt boyuttan meydana gelen YBÖYÖ ölçeği 51 maddeden oluşmaktadır. Belirlenen 6 alt boyut sırasıyla; “öz yönetim yeterlikleri”, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, “bilgiyi elde etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin hesaplamada ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.95, alt boyutlardan “öz yönetim yeterlikleri” için 0.93, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” için 0.91, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri” için 0.89, “bilgiyi elde etme yeterliği” için 0.83, “dijital yeterlikler” için 0.85 ve “karar verebilme yeterliği” için 0.75 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçek uygulanabilir durumdadır. Geliştirilen bu ölçekte katılımcıların ölçek maddelerine “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında değişen 5’li likert tipi dereceleme cetveline göre yanıt vermeleri gerekmektedir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .961 olarak tespit edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bilimsel epistemolojik inanç ölçeği ve yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinden elde edilen nicel veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerini belirlemek üzere, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen ortalamalar doğrultusunda öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin gelişmişlik düzeyleri aşağıdaki değer aralıklarına göre

yorumlanmıştır:

1.00-1.80 = “Çok Düşük”

1.81-2.60 = “Düşük”

2.61-3.40 = “Orta”

3.41-4.20 = “Yüksek”

4.21-5.00 = “Çok Yüksek”

Diğer analizler için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normallik analizi için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile grafiklerden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda normallik analizine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir:

**Tablo 2.** *Bilimsel epistemolojik inançlar ve yaşam boyu öğrenme puanlarının çarpıklık-basıklık (normallik) analizi*

	<b>Çarpıklık (Skewness)</b>	<b>Basıklık (Kurtosis)</b>
Bilimsel Epistemolojik İnanç	-.054	.123
YBÖ ÖzYönetim	-.212	-.494
YBÖ ÖğrenmeyiÖğrenme	-.295	-.321
YBÖ İnsiyatifveGirişimcilik	-.319	-.210
YBÖ BilgiEldeEtme	-.539	-.124
YBÖ DijitalYeterlikler	-.657	.054
YBÖ KararVerebilme	-.340	.111
YBÖ Toplam	-.177	-.520

Tablo 2’de görüldüğü üzere, veriler +1 ile -1 arasında değişmekte olup normal dağılım göstermektedir. Verilerin normal dağılım göstermesi neticesinde, ölçeklerden elde edilen ortalamaların cinsiyete, eğitim düzeyine ve mezun olunan fakülte türüne göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaş, branş ve mesleki deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Alt boyutlar ve iki ölçek arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson çarpım momentler korelasyon kat sayısı, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı bir düzeyde yordadığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

## 4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularına uygun olarak hazırlanmış ve tablolarda sunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarına ilişkin bulgulara, devamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin bulgulara ve son olarak, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında bilimsel epistemolojik inançlar ile ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3'te öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 3.** *Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss
Bilimsel Epistemolojik İnançlar (BEİ)	642	4.02	.44

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının aritmetik ortalaması 4.02 şeklindedir. Bu bulgu öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının “yüksek düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** *Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kadın	261	4.05	.43	1.545	640	.123
Erkek	381	4.00	.45			

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının toplam puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark

göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bu bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Yaş	n	X	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
25 ve altı	70	4.11	.44	G. Arası	.798	3	.266		
26-35	354	4.02	.44	G. İçi	124.729	638	.195	1.361	.254
36-45	190	3.98	.45	Toplam	125.527	641			
46 ve üstü	28	4.02	.48						

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bu bulgu hangi yaş grubunda olursa olsun öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Fakülte	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Eğitim Fakültesi	402	4.04	.46	1.298	640	.195
Diğer Fakülteler	240	3.99	.42			

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inanç puanlarının mezun oldukları fakültedeğişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>.05$ ). Bu bulgu eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının branşa göre anlamlı farklılık gösterip



göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Branşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Branş</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>Var. K.</b>	<b>K.T.</b>	<b>Sd</b>	<b>K.O.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Din kültürü	69	4.03	.46	G. Arası	.759	6			
BES	48	4.03	.48	G. İçi	124.768	635			
Özel Eğt.- PDR	39	3.95	.42	Toplam	125.527	641			
Temel Eğitim	142	4.07	.49				.126	.644	.695
Türkçe-Sosyal	141	4.00	.41				.196		
Mat-Fen	137	3.99	.42						
Yabancı Dil	66	4.04	.41						

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bu bulgu hangi branşta olursa olsun öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mesleki deneyime göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Mesleki Deneyime Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Deneyim</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>Var. K.</b>	<b>K.T.</b>	<b>Sd</b>	<b>K.O.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
1-5 yıl	292	4.04	.43	G. Arası	.563	3	.188		
6-10 yıl	166	3.97	.43	G. İçi	124.964	638	.196		
11-15 yıl	85	4.00	.49	Toplam	125.527	641		.959	.412
16 yıl ve üzeri	99	4.05	.47						

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inanç toplam puanları mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bu bulgu hangi mesleki deneyim düzeyinde olursa olsun

öğretmenlerin benzer bilimsel epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının çalıştıkları okula göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 9'da yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Okul Kademesi</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>Var. K.</b>	<b>K.T.</b>	<b>Sd</b>	<b>K.O.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
İlkokul	155	4.05	.49	G. Arası	1.169	2	.584		
Ortaokul	114	4.09	.48	G. İçi	121.590	618	.197	2.971	.052
Lise	352	3.98	.409	Toplam	122,759	620			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının çalıştıkları okul değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Dolayısıyla, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin bilimsel bilgiye yönelik inançları benzerdir.

#### **4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Tablo 10'da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss
Öz Yönetim	642	4.08	.52
Öğrenmeyi Öğrenme	642	4.12	.51
İnisiyatif ve Girişimcilik	642	4.14	.54
Bilgiyi Elde Etme	642	4.14	.62
Dijital Yeterlikler	642	4.07	.75
Karar Verebilme	642	4.03	.63
<b>Toplam</b>	<b>642</b>	<b>4.10</b>	<b>.48</b>

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine ait alt boyutlardan öz yönetim yeterliklerinin aritmetik ortalaması 4.08, öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin aritmetik ortalaması 4.12, inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerinin aritmetik ortalaması 4.14, bilgiyi elde etme yeterliklerinin aritmetik ortalaması 4.14, dijital yeterliklerin aritmetik ortalaması 4.07, karar verebilme yeterliklerinin aritmetik ortalaması 4.03'tür. Yaşam boyu öğrenme becerilerine ait toplam aritmetik ortalama ise 4.10 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin “yüksek düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına tablo 11’de yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p																																																																				
Öz Yönetim	Kadın	261	4.08	.51	.115	640	.909																																																																				
	Erkek	381	4.07	.51				Öğrenmeyi Öğrenme	Kadın	261	4.13	.50	.465	640	.642	Erkek	381	4.11	.52	İnisiyatif ve Girişimcilik	Kadın	261	4.14	.55	.218	640	.827	Erkek	381	4.13	.52	Bilgiyi Elde Etme	Kadın	261	4.20	.57	2.210	640	.027	Erkek	381	4.09	.63	Dijital Yeterlikler	Kadın	261	4.11	.74	1.503	640	.133	Erkek	381	4.02	.75	Karar Verebilme	Kadın	261	4.02	.63	-.187	640	.852	Erkek	381	4.03	.62	Toplam	Kadın	261	4.12	.47	.792	640	.429
Öğrenmeyi Öğrenme	Kadın	261	4.13	.50	.465	640	.642																																																																				
	Erkek	381	4.11	.52				İnisiyatif ve Girişimcilik	Kadın	261	4.14	.55	.218	640	.827	Erkek	381	4.13	.52	Bilgiyi Elde Etme	Kadın	261	4.20	.57	2.210	640	.027	Erkek	381	4.09	.63	Dijital Yeterlikler	Kadın	261	4.11	.74	1.503	640	.133	Erkek	381	4.02	.75	Karar Verebilme	Kadın	261	4.02	.63	-.187	640	.852	Erkek	381	4.03	.62	Toplam	Kadın	261	4.12	.47	.792	640	.429	Erkek	381	4.09	.47								
İnisiyatif ve Girişimcilik	Kadın	261	4.14	.55	.218	640	.827																																																																				
	Erkek	381	4.13	.52				Bilgiyi Elde Etme	Kadın	261	4.20	.57	2.210	640	.027	Erkek	381	4.09	.63	Dijital Yeterlikler	Kadın	261	4.11	.74	1.503	640	.133	Erkek	381	4.02	.75	Karar Verebilme	Kadın	261	4.02	.63	-.187	640	.852	Erkek	381	4.03	.62	Toplam	Kadın	261	4.12	.47	.792	640	.429	Erkek	381	4.09	.47																				
Bilgiyi Elde Etme	Kadın	261	4.20	.57	2.210	640	.027																																																																				
	Erkek	381	4.09	.63				Dijital Yeterlikler	Kadın	261	4.11	.74	1.503	640	.133	Erkek	381	4.02	.75	Karar Verebilme	Kadın	261	4.02	.63	-.187	640	.852	Erkek	381	4.03	.62	Toplam	Kadın	261	4.12	.47	.792	640	.429	Erkek	381	4.09	.47																																
Dijital Yeterlikler	Kadın	261	4.11	.74	1.503	640	.133																																																																				
	Erkek	381	4.02	.75				Karar Verebilme	Kadın	261	4.02	.63	-.187	640	.852	Erkek	381	4.03	.62	Toplam	Kadın	261	4.12	.47	.792	640	.429	Erkek	381	4.09	.47																																												
Karar Verebilme	Kadın	261	4.02	.63	-.187	640	.852																																																																				
	Erkek	381	4.03	.62				Toplam	Kadın	261	4.12	.47	.792	640	.429	Erkek	381	4.09	.47																																																								
Toplam	Kadın	261	4.12	.47	.792	640	.429																																																																				
	Erkek	381	4.09	.47																																																																							

Tabloda görüldüğü üzere, bilgiyi elde etme boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu boyut dışında kalan boyutlarda ve ölçek toplamında ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşa göre değişip değişmediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 12’de yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Yaşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları					Post Hoc	
	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Anlamlı Fark
Öz Yönetim	25 ve altı	70	4.15	.49	G. Arası	.457	3	.152	.569	.636	
	26-35	354	4.07	.53	G. İçi	170.829	638	.268			
	36-45	190	4.07	.50	Toplam	171.286	641				
	46 ve üstü	28	4.12	.48							
Öğrenmeyi Öğrenme	25 ve altı	70	4.19	.45	G. Arası	.504	3	.168	.634	.593	
	26-35	354	4.11	.54	G. İçi	168.851	638	.265			
	36-45	190	4.11	.50	Toplam	169.355	641				
	46 ve üstü	28	4.17	.49							
İnisiyatif ve Girişimcilik	25 ve altı	70	4.18	.51	G. Arası	.179	3	.060	.206	.892	
	26-35	354	4.15	.55	G. İçi	185.131	638	.290			
	36-45	190	4.12	.54	Toplam	185.311	641				
	46 ve üstü	28	4.15	.53							
Bilgiyi Elde Etme	25 ve altı	70	4.33	.53	G. Arası	4.811	3	1.604	4.287	.005	1-2, 1-3, 1-4
	26-35	354	4.15	.59	G. İçi	238.660	638	.374			
	36-45	190	4.07	.66	Toplam	243.471	641				
	46 ve üstü	28	3.92	.74							
Dijital Yeterlikler	25 ve altı	70	4.33	.57	G. Arası	9.280	3	3.093	5.608	.001	1-2, 1-3, 1-4, 2-4
	26-35	354	4.09	.74	G. İçi	351.922	638	.552			
	36-45	190	3.97	.80	Toplam	361.203	641				
	46 ve üstü	28	3.77	.81							
Karar Verebilme	25 ve altı	70	4.09	.62	G. Arası	.772	3	.257	.648	.584	
	26-35	354	4.00	.64	G. İçi	253.175	638	.397			
	36-45	190	4.06	.59	Toplam	253.947	641				
	46 ve üstü	28	3.97	.75							
Toplam	25 ve altı	70	4.20	.40	G. Arası	.870	3	.290	1.279	.281	
	26-35	354	4.10	.48	G. İçi	144.688	638	.227			
	36-45	190	4.08	.48	Toplam	145.558	641				
	46 ve üstü	28	4.06	.50							

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, karar verebilme boyutları ve toplam puanları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlikler boyutlarında ise, yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için başvurulan post-hoc LSD testi sonucuna göre, anlamlı farklılık tespit edilen her iki boyutta da “25 yaş ve altı” grubundaki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yeterli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, dijital yeterlikler boyutunda “26-35 yaş” grubundaki öğretmenlerin “46 yaş ve üstü” grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına tablo 13’te yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Fakülte	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Öz Yönetim	Eğitim Fakültesi	402	4.10	.52	1.206	640	.228
	Diğer Fakülteler	240	4.05	.52	1.207		
Öğrenmeyi Öğrenme	Eğitim Fakültesi	402	4.13	.51	.420	640	.675
	Diğer Fakülteler	240	4.11	.52	.419		
İnisiyatif ve Girişimcilik	Eğitim Fakültesi	402	4.17	.54	1.861	640	.063
	Diğer Fakülteler	240	4.09	.54	1.861		
Bilgiyi Elde Etme	Eğitim Fakültesi	402	4.18	.61	2.425	640	.016
	Diğer Fakülteler	240	4.06	.62	2.409		
Dijital Yeterlikler	Eğitim Fakültesi	402	4.14	.72	3.277	640	.001
	Diğer Fakülteler	240	3.94	.79	3.196		
Karar Verebilme	Eğitim Fakültesi	402	4.07	.62	1.933	640	.054
	Diğer Fakülteler	240	3.97	.63	1.926		
Toplam	Eğitim Fakültesi	402	4.13	.47	2.026	640	.043
	Diğer Fakülteler	240	4.05	.49	2.005		

Tabloda görüldüğü üzere, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler boyutları ve ölçekten elde edilen toplam puanda mezun oldukları fakülteye göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu boyutlar dışında kalan boyutlarda ise mezun oldukları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 14’de yer verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Branşa Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları				Post Hoc (LSD)		
		n	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Anlamlı Fark
Öz Yönetim	1. Din	69	4.03	.52	G. Arası	2.077	6	.346			
	2. BES	48	4.20	.54	G. İçi	169.208	635	.266			
	3. Özel Eğitim- PDR	39	4.00	.48	Toplam	171.286	641		1.299	.255	
	4. Temel Eğitim	142	4.11	.53							
	5. Türkçe-Sosyal	141	4.06	.53							
	6. Mat-Fen	137	4.13	.51							
	7. Yabancı Dil	66	4.02	.48							
Öğrenmeyi Öğrenme	1. Din	69	4.06	.51	G. Arası	1.728	6	.288			
	2. BES	48	4.08	.52	G. İçi	167.627	635	.264			
	3. . Özel Eğitim- PDR	39	4.10	.47	Toplam	169.355	641		1.091	.366	
	4. Temel Eğitim	142	4.12	.55							
	5. Türkçe-Sosyal	141	4.10	.51							
	6. Mat-Fen	137	4.21	.51							
	7. Yabancı Dil	66	4.13	.47							
İnisiyatif ve Girişimcilik	1. Din	69	4.08	.56	G. Arası	1.282	6	.214			
	2. BES	48	4.15	.57	G. İçi	184.029	635	.290			
	3. . Özel Eğitim- PDR	39	4.07	.51	Toplam	185.311	641		.737	.620	
	4. Temel Eğitim	142	4.17	.56							
	5. Türkçe-Sosyal	141	4.10	.53							
	6. Mat-Fen	137	4.19	.54							
	7. Yabancı Dil	66	4.17	.48							
Bilgiyi	1. Din	69	4.12	.60	G. Arası	3.004	6	.501	1.322	.245	
	2. BES	48	4.05	.67	G. İçi	240.466	635	.379			

Elde Etme	3. . Özel Eğitim-PDR	39	4.21	.55	Toplam	243.471	641		
	4. Temel Eğitim	142	4.19	.57					
	5. Türkçe-Sosyal	141	4.06	.63					
	6. Mat-Fen	137	4.16	.66					
	7. Yabancı Dil	66	4.23	.59					
Dijital Yeterlikler	1. Din	69	4.03	.75	G. Arası	8.111	6	1.352	
	2. BES	48	3.96	.74	G. İçi	353.092	635	.556	
	3. Özel Eğitim-PDR	39	4.24	.60	Toplam	361.203	641		
	4. Temel Eğitim	142	4.14	.67					2.431 .025 3-5, 4-5, 5-7
	5. Türkçe-Sosyal	141	3.91	.82					
	6. Mat-Fen	137	4.08	.79					
	7. Yabancı Dil	66	4.23	.74					
Karar Verebilme	1. Din	69	4.04	.65	G. Arası	.573	6	.096	
	2. BES	48	4.05	.70	G. İçi	253.374	635	.399	
	3. Özel Eğitim-PDR	39	3.99	.64	Toplam	253.947	641		
	4. Temel Eğitim	142	4.06	.59					.239 .963
	5. Türkçe-Sosyal	141	3.98	.61					
	6. Mat-Fen	137	4.03	.68					
	7. Yabancı Dil	66	4.06	.58					
Toplam	1. Din	69	4.06	.47	G. Arası	1.062	6	.177	
	2. BES	48	4.10	.51	G. İçi	144.496	635	.228	
	3. . Özel Eğitim-PDR	39	4.07	.40	Toplam	145.558	641		
	4. Temel Eğitim	142	4.13	.48					.778 .587
	5. Türkçe-Sosyal	141	4.05	.49					
	6. Mat-Fen	137	4.15	.49					
	7. Yabancı Dil	66	4.13	.44					

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme ve karar verebilme boyutları ve toplam puanları branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Dijital yeterlikler boyutunda ise, branşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için başvurulan post-hoc LSD testi sonucuna göre, dijital yeterlikler boyutunda özel eğitim-PDR, temel eğitim ve yabancı dil branşındaki öğretmenlerin ortalamalarının Türkçe-sosyal branşındaki öğretmenlerin

ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip olmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin mesleki deneyime göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 15'te yer verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Mesleki Deneyime Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Deneyim	Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları				Post Hoc (LSD)		
		n	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Anlamlı Fark
Öz Yönetim	1. 1-5 yıl	292	4.08	.53	G. Arası	.852	3	.284	1.063	.364	
	2. 6-10 yıl	166	4.04	.52	G. İçi	170.434	638	.267			
	3. 11-15 yıl	85	4.08	.53	Toplam	171.286	641				
	4. 16 yıl ve üzeri	99	4.16	.47							
Öğrenmeyi Öğrenme	1. 1-5 yıl	292	4.12	.53	G. Arası	.796	3	.265	1.004	.390	
	2. 6-10 yıl	166	4.07	.53	G. İçi	168.559	638	.264			
	3. 11-15 yıl	85	4.17	.47	Toplam	169.355	641				
	4. 16 yıl ve üzeri	99	4.16	.49							
İnisiyatif ve Girişimcilik	1. 1-5 yıl	292	4.15	.55	G. Arası	.333	3	.111	.383	.765	
	2. 6-10 yıl	166	4.11	.52	G. İçi	184.977	638	.290			
	3. 11-15 yıl	85	4.17	.53	Toplam	185.311	641				
	4. 16 yıl ve üzeri	99	4.16	.53							
Bilgiyi Elde Etme	1. 1-5 yıl	292	4.21	.59	G. Arası	3.446	3	1.149	3,053	.028	1-2
	2. 6-10 yıl	166	4.04	.60	G. İçi	240.025	638	.376			
	3. 11-15 yıl	85	4.12	.65	Toplam	243.471	641				
	4. 16 yıl ve üzeri	99	4.10	.66							
Dijital Yeterlikler	1. 1-5 yıl	292	4.16	.72	G. Arası	4.549	3	1.516	2.712	.044	1-2, 1-4
	2. 6-10 yıl	166	3.98	.76	G. İçi	356.654	638	.559			
	3. 11-15 yıl	85	4.03	.78	Toplam	361.203	641				
	4. 16 yıl ve üzeri	99	3.98	.80							
Karar Verebilme	1. 1-5 yıl	292	4.0231	.64	G. Arası	1.264	3	.421	1.064	.364	
	2. 6-10 yıl	166	3.97	.62	G. İçi	252.683	638	.396			
	3. 11-15 yıl	85	4.11	.60	Toplam	253.947	641				
	4. 16 yıl ve üzeri	99	4.07	.63							
Toplam	1. 1-5 yıl	292	4.12	.48	G. Arası	.708	3	.236	1.039	.375	
	2. 6-10 yıl	166	4.05	.48	G. İçi	144.850	638	.227			
	3. 11-15 yıl	85	4.12	.48	Toplam	145.558	641				
	4. 16 yıl ve üzeri	99	4.12	.47							



Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik ile karar verebilme boyutları ve toplam puanları mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında ise, deneyime bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için başvurulan post-hoc LSD testi sonucuna göre, anlamlı farklılık tespit edilen Bilgiyi elde etme boyutunda 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalamasının 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital yeterliklerin boyutunda da 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalamasının 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına tablo 16'da yer verilmiştir.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları				Post Hoc (LSD)		
	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Anlamlı Fark
Öz Yönetim	1. İlkokul	155	4.09	.54	G. Arası	.531	2	.265	.996	.370	
	2.Ortaokul	114	4.13	.52	G. İçi	164.710	618	.267			
	3. Lise	352	4.06	.50	Toplam	165.241	620				
Öğrenmeyi Öğrenme	1. İlkokul	155	4.11	.56	G. Arası	1.248	2	.624	2.335	.098	
	2.Ortaokul	114	4.21	.52	G. İçi	165.204	618	.267			
	3. Lise	352	4.10	.50	Toplam	166.452	620				
İnisiyatif ve Girişimcilik	1. İlkokul	155	4.16	.56	G. Arası	2.403	2	1.202	4.206	.015	2-3
	2.Ortaokul	114	4.26	.55	G. İçi	176.556	618	.286			
	3. Lise	352	4.09	.52	Toplam	178095	620				
Bilgiyi Elde Etme	1. İlkokul	155	4.18	.56	G. Arası	3.562	2	1.781	4.729	.009	2-3
	2.Ortaokul	114	4.27	.63	G. İçi	232.708	618	.377			
	3. Lise	352	4.07	.63	Toplam	236.270	620				
Dijital Yeterlikler	1. İlkokul	155	4.13	.68	G. Arası	6.355	2	3.177	5.820	.003	1-3, 2-3
	2.Ortaokul	114	4.24	.74	G. İçi	337.402	618	.546			
	3. Lise	352	3.98	.76	Toplam	343.757	620				
Karar Verebilme	1. İlkokul	155	4.04	.62	G. Arası	6.714	2	3.357	8.833	.000	2-1, 2-3
	2.Ortaokul	114	4.24	.57	G. İçi	234.860	618	.380			
	3. Lise	352	3.96	.63	Toplam	241.574	620				
Toplam	1. İlkokul	155	4.12	.48	G. Arası	2.094	2	1.047	4.622	.010	2-3
	2.Ortaokul	114	4.21	.48	G. İçi	140.001	618	.227			
	3. Lise	352	4.06	.47505	Toplam	142.095	620				

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yönetim ve öğrenmeyi öğrenme boyutları çalıştıkları okul değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). İnisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler, karar verebilme ve toplam puan boyutlarında ise, çalıştıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için başvurulan post-hoc LSD testi sonucuna göre, anlamlı farklılık tespit edilen inisiyatif ve girişimcilik ile bilgiyi elde etme ve toplam puan boyutunda ortaokul ve lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine, dijital yeterlikler boyutunda ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ve ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine, karar verebilme boyutunda ise ortaokul öğretmenleri ile ilkokul ve lise öğretmenleri arasında ve ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

#### 4. 3. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları ( $n=642$ )

Boyutlar	Öz Yönetim	Öğrenmeyi Öğrenme	İnisiyatif ve Girişimcilik	Bilgiyi Elde Etme	Dijital Yeterlikler	Karar Verebilme	YBÖ
BEİ	.406**	.424**	.412**	.375**	.290**	.429**	.466**

\*\*  $p<.01$

Tablo 17 incelendiğinde, bilimsel epistemolojik inanç ölçeği ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir [ $p<.01$ ]. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları toplam puanı ile yaşam boyu öğrenme alt yeterliklerinden öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, karar verebilme ve yaşam boyu öğrenme toplam puanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $.700>r>.300$ ;  $p<.01$ ). Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları toplam puanı ile dijital yeterlikler arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.290$ ;  $p<.01$ ).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yordanmasına ilişkin gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH	$\beta$	t	p
1	Sabit					
	Bilimsel Epistemolojik İnançlar	2.085	.152		13.698	.000
		.502	.038	.466	13.333	.000
		R=.466	R <sup>2</sup> =.217	$\Delta R^2$ =.216	F <sub>(1,640)</sub> =177.777**	

\*\* p<.01

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ( $\beta$ =.466; F<sub>(1,640)</sub>=177.777; p<.01). Regresyon analizi sonucunda bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini %21.6 oranında açıklama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

## 5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu, epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve bilimsel epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ortaya konulmuş, ulaşılan sonuçlar yapılmış diğer araştırma sonuçları ve ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

### 5.1. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçta öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu Tsai'nin (2002) fen bilgisi öğretmenleriyle, Pomeroy (1993) ve Odgers'ün (2003) öğretmenlerle ve Karabulut ve Ulucan (2012), Akpınar ve Akyıldız'ın (2013) ilköğretim öğretmenleriyle ve Bora, Arslan ve Çakıroğlu'nun (2006) öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarda elde edilen; öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun geleneksel bilimsel inançlara sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Geleneksel yaklaşımlara dayalı öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim almış olan öğrenenlerin pozitivist bir yaklaşım içerisinde olabilecekleri tahmin edilebilir. Bilimsel bilgilere kendi kendilerine ulaşmış ve ulaştıkları bilgileri eleştirel bir tutumla sorgulayabilen öğrencilerin bilim bilgisinin ortaya çıkmasına yol açan koşullar içerisinde nesnel olmanın yanı sıra subjektifliğin de olduğunu farkında olarak geleneksel bilimsel yaklaşımdan post modern yaklaşıma ya da yapılandırmacılığa doğru eğilimleri artmaktadır (Yavuz, Büyükekşi ve Büyükekşi, 2014). Akpınar ve Akyıldız (2013) ilköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının pozitivist daha yakın durduğu şeklinde tespit etmişlerdir. Geleneksel bilimsel epistemolojik inanç olarak ifade edebileceğimiz pozitivist yaklaşımın erkek öğretmenler ve deneyimli öğretmenler tarafından daha çok tercih edilen yaklaşım olduğu da ilgili araştırmanın bulgularındandır. Araştırmada

vurgulanan önemli bir sonuçta öğretmenlerin öğretim programlarının süreç ve değerlendirme bölümlerinde pozitivist paradigmanın dışına çıkabildikleri, bu anlamıyla çelişkili bir yaklaşım sergiledikleridir. Bu tespitler öğrenenlerin geleneksel bilim anlayışından geleneksel olmayan bilim anlayışına eğilimlerinin arttığını göstermektedir ki bu durum gelişmiş epistemolojik inançlara eğilimin arttığı anlamına gelmekte olup, istenen bir durumdur.

Hashweh (1996) araştırmasında fen öğretmenlerinin yapılandırmacı epistemolojik inançlarının eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki etkisini deneyciliğe dayalı epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğretim etkinliklerini deneyciliğe dayalı inançlara sahip öğretmenlerin öğretim etkinliklerinden çok daha etkili bulmuştur. Yapılandırmacı epistemolojik inançların geleneksel olmayan bilimsel epistemolojik inançları, deneyci inançların ise geleneksel bilimsel epistemolojik inançları yansıttığı şeklinde anlaşılabilir. Yapılandırmacı, başka bir ifadeyle geleneksel olmayan bilimsel epistemolojik inançlara sahip öğretmenler geleneksel bilimsel epistemolojik inançlara sahip öğretmenlere göre öğretim etkinliklerini daha verimli olarak gerçekleştirebilmektedir. Cheng vd., (2009), gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen ve öğrencilerin çoğunun öğrenme çabasının doğuştan gelen yeteneklerden önemli olduğuna inandıklarını, bilginin değiştiğine kuvvetle inandıklarını ve bilgi otoritelerini eleştirme eğilimi taşıdıklarını göstermiştir. Koray vd. (2007) yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli eğitim gören öğretmen adaylarının geleneksel eğitim gören öğretmen adaylarından bilimsel süreç yeterlikleri açısından daha başarılı olduğunu bulmuştur. Özellikle son zamanlarda yürütülen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar geleneksel bilim anlayışından geleneksel olmaya doğru eğilimlerin arttığı sonucunu doğrulamaktadır. Bu düşünceler eğitimde yeni yönelimlerin gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Epistemolojik inançlara ilişkin felsefi tartışmalarda mantıksal pozitivism (Carnap, 1953), yanlışlanabilirlik (Popper, 1963), bilimsel paradigma (Kuhn, 1962) ve Lakatos'ın (1981) önerdiği ilerlemeci araştırma programları bulunmaktadır. Bunlar içerisinde bilim dünyasını en çok mantıksal pozitivism etkilemiştir (Akt. Turgut, 2010). Felsefi açıklamalar öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının hangi yaklaşımlara göre değerlendirilmesi gerektiğini bize bildirmektedir. Araştırmada

öğretmenlerin genellikle geleneksel epistemolojik inançlara sahip olmaları aslında mantıksal pozitivistlere olan inançlarını yansıtmaktadır. Mantıksal pozitivistler bilim bilgisinin matematiksel doğruluklar olarak ifade edilebileceğini ve anlamlı önermelerin deneysel olduğunu iddia etmektedirler (Turgut, 2010). O halde öğretmenlerin anlamlı önermelerin deneysel olduğuna ve matematiksel doğruluğa indirgenebileceğine inandıkları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer probleminde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada bilimsel epistemolojik inançlar boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bilimsel epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda (Adak ve Bakır, 2014; Deryakulu ve Bıkmaz, 2003; Kaya ve Ekici, 2017) bilimsel epistemolojik inançların cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmada elde edilen kadın ve erkek öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları bulgusu ile örtüşmektedir.

Izgar ve Dilmaç (2008) tarafından yönetici adayı öğretmenler ile yürütülen araştırmada epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtilmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan kadın ve erkek öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları bulgusuyla Izgar ve Dilmaç'ın (2008) araştırmasında elde edilen cinsiyet değişkeniyle ilgili sonuçlar örtüşmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarından inisiyatif ve girişimcilik ile bilgiyi elde etme ve toplam puan boyutunda ortaokul öğretmenleri lehine, dijital yeterlikler boyutunda ilkökul ve ortaokul öğretmenleri lehine, karar verebilme boyutunda ise ortaokul öğretmenleri lehine yüksek düzeyde tespit edilen araştırma bulgularının Izgar ve Dilmaç'ın (2008) ilkökul öğretmenlerinin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının yüksek düzeyde olduğu bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Benzer biçimde bilimsel epistemolojik inançlar ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğuna dair bulguların öz yeterlik algısı ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bulguları desteklediği söylenebilir.

Benzer bir çalışma Biçer, Er ve Özel (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik

inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Kıralp, Sahin ve Dinçyürek'in (2008) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançların çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gömleksiz, Kan ve Murat'ın (2004) öğretmen adayları üzerinde yürütülen araştırmasında da cinsiyet değişkenine bağlı bilimsel epistemolojik inançlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bedel ve Çakır (2013) araştırmalarında kadın ve erkek öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmekle birlikte kadın öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının erkek öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarından anlamlı olmayan düzeyde yüksek olduğunu bildirmiştir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) ile Aksan ve Sözer (2007) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda eğitim fakültesindeki kadın üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Öngen (2003) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha pozitivist bir bilim anlayışına sahip olduğunu ifade edilmiş olmakla birlikte bu savın istatistiksel bir anlamının olmadığını da belirtilmiştir. Köse ve Dinç (2012), Eroğlu ve Güven (2006) öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmada kadın üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre öğrenmenin belirli bir çaba harcanarak gerçekleştiğine dair inanca daha yüksek düzeyde sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yine aynı çalışmada erkek öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancının kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmaların bulgularına genel olarak bakılacak olursa, bilimsel epistemolojik inançların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu da araştırmada elde edilen bilimsel epistemolojik inançlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmadığı bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları hangi yaş grubunda olursa olsun öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Kaya ve Ekici (2017) tarafından yapılan çalışmada da bu

sonuç ile tutarlı olarak hangi yaşta olurlarsa olsunlar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının branş değişkenine göre incelendiğinde, hangi branşta olursa olsun öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Eroğlu ve Güven (2006) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda İngilizce ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde eğitim görmekte olan öğrencilerin bilgisayar bölümünde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde inanç taşıdıkları tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada (Aypay, 2011) sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilginin kesin ve değişmez olduğuna olan inançları coğrafya öğretmenliği bölümü öğrencilerinin inançlarından daha fazla bulunmuştur. Eroğlu ve Güven (2006) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında tek bir doğrunun var olduğuna dair epistemolojik inanca en yüksek düzeyde İngilizce öğretmen adaylarının sahip olduğunu bulmuş ve devamında Türkçe öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmen adayları, rehberlik, fen bilgisi öğretmen adayları, matematik ve bilgisayar bölümü öğretmen adayı öğrenciler olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmen adayları üzerine yürütülen çalışmalarda ortaya çıkan bölümlere/branşlara göre epistemolojik inanç farklılıkları öğretmenler üzerine yürütülen bu araştırmada gözlenmemiştir.

Çalışmada öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inanca sahip olma düzeyleri mesleki deneyim değişkeni açısından incelenmiş ve “1-5 yıl”, “5-10 yıl”, “10-15 yıl” ve “16 yıl ve üzeri” mesleki deneyim düzeylerinden hangi düzeyde olursa olsun öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde bulunmuştur. Alanyazında Alpan ve Erdamar’ın (2014) çalışmasında 15 yıl ve altında deneyime sahip olan öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının daha fazla olduğu belirtilmekle birlikte istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı da ifade etmektedir. Kaya ve Ekici’nin (2017) çalışmasında da mesleki deneyim grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı sayılabilecek bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin bilimsel



epistemolojik inançlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inanç puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Kaya ve Ekici (2017) mezun olunan fakülte değişkenine göre eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının epistemolojik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bildirmiştir. Bu bulgu çalışmada ortaya konan eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları bulgusunu destekler niteliktedir.

## **5.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine İlişkin Sonuç ve**

### **Tartışma**

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ait bulgular öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini veya eğilimlerini çeşitli açılardan inceleyen birçok araştırma tarafından da desteklenmektedir.

Gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda (Ayra, 2015; Çam, 2017; Kılıç, 2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayaz (2016) ve İzci (2012) öğretmenlerle yürüttükleri araştırmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini yüksek düzeyde bulmuşlardır. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Selvi (2011) İngilizce öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenmenin İngilizce öğretmenleri için en önemli yeterlik alanı olduğunu ifade etmiştir. Yaman (2014) araştırmasında aktif görevde bulunan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Konokman ve Yelken (2014) öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Erdoğan (2014), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörlerin araştırıldığı çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu

öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Gencel (2013), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Cresson ve Dean (2000), Oral ve Yazar (2013), Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken (2010) ve Demir ve Akınoğlu (2010), öğretmen ve öğretmen olacak adayların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İliman'ın (2017) hemşirelik öğrencileri üzerine yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuş olup yaşam boyu öğrenme eğilimi yükseldikçe problem çözme algısında da yükselme olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğunun tespit edildiği yukarıdaki çalışmaların yanı sıra aksi yönde sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) benzer bir çalışmayı öğretmen adayları ile yürütmüşlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük bulunmuştur. Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2002) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyle yakın ilişkili olduğu varsayılabilir bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu, Demirel ve Diker-Coşkun (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleriyle ilgili aykırı sonuçlar bulunsun da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların genellikle çalışmada elde ettiğimiz öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucunu destekler nitelikte olduğu görünmektedir.

PISA (2015) Türkiye Raporuna göre ABD, Avustralya, Birleşik Krallık, Birleşik Arap Emirlikleri, Yeni Zelanda ve Singapur'da öğretmenlerin dörtte üçü edcek sayıdaki büyük çoğunluğu üç ayda bir kez en az olmak üzere mesleki gelişim programlarından birine katılmaktadırlar. Bu durum OECD ülkelerinde iki öğretmenden birinin mesleki gelişim programlarından birine katılması, Türkiye, Gürcistan, Makedonya ve Norveç'te ise dörtte birden daha az sayıdaki öğretmenin son üç ayda bir mesleki bir gelişim programına katılması şeklinde belirlenmiştir. PISA 2015 raporunda karşımıza çıkan çarpıcı bir sonuçta mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin yüzdelik dağılımıdır. OECD ülkeleri için bu oran %50.9, Türkiye için %24; yalnızca fen

öğretmenleri içinde OECD ülkeleri için %51.5, Türkiye için %20.01 olarak tespit edilmiştir. Türkiye açısından olumsuz olarak yorumlanabilecek sayısal verilerin nedenleri içerisinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli ve yeterli olanakların olmaması, çalışma zamanlarının yoğunluğu, merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı, öğretmen ücretlerinin görece azlığı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının zayıflığı, öğretmen yetiştirme programları ve benzeri nedenler olabilir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler içerisinde fazla sayıda derse giren, eleme sınav sisteminin sonucu olarak yer yer hafta sonları da dersler veren, ağırlıklı olarak Türkçe, fen, matematik ve diğer branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yeterli zaman ayırmaları olanaklı görünmemektedir. Dolayısıyla, her ne kadar bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yüksek düzeyde çıksa da, bu yeterliklerin daha yüksek düzeye çıkarılabilmesi için yukarıda ifade edilen engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olması kendilerini hem mesleki hem de diğer yaşam alanlarıyla ilgili olarak geliştirmeye istekli oldukları, fırsat, zaman ve koşullar sağlanırsa yaşam boyu öğrenme çabası içerisinde olacakları anlamına gelmektedir. Alanlarında yüksek akademik eğitimden yabancı dil öğrenmeye, sanat, spor, sağlık, felsefe, eğitim bilimleri, bilgisayar teknolojileri, iletişim yeterlikleri ve benzeri alanlarda yeterliklerini artırmaya kadar birçok alanda kendini geliştirebilen öğretmenlerin nitelikli insanı yetiştirmede de daha başarılı olacağı ve yaşam boyu öğrenmede öğrenene model olacağı varsayılabilir. Öğretmenler yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bakımından öğrencilere model olacak şekilde yetiştirilmelidir (Budak, 2009). Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yüksek seviyede olan öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri zaman ve diğer olanakları sağlamak eğitimin ve dolaylı getirileri içerisinde sayabileceğimiz ekonominin ve diğer tüm toplumsal yapıların gelişmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Özcan’a (2008) göre AB, yaşam boyu öğrenme stratejisinde yaşam boyu öğrenmenin ekonomiyle olan sıkı bağlantısını sürekli ön planda tutup ülkelerin ekonomik kalkınma ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli insan ve girişimci birey yetiştirme görevini eğitime vermiştir. Kaya’ya (2010) göre yaşam boyu öğrenme AB’nin ekonomik büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısıdır. Toprak ve Erdoğan’a (2012) göre yaşam boyu öğrenme nüfusun istihdam edilebilirlik niteliğini koruma çabasıdır.

Bireysel ve mesleki gelişim toplumsal ve ekonomik ilerleme yönünde olumlu sonuçların doğmasına da yol açmaktadır. Yukarıda sayılan araştırmaların ortak paydası yaşam boyu öğrenmenin ekonomik boyutuna vurgu yapmalarıdır. Ekonomik boyuta yapılan vurgu aynı zamanda yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yapılan bazı eleştirilerin de odak noktasıdır. Toprak ve Erdoğan'a (2012) göre yaşam boyu öğrenmeye yönelen başlıca eleştiri ekonomiye yapılan vurgu ile yaşam boyu kazanma ve kazanmak için öğrenme anlamlarıdır. Buna karşın yaşam boyu öğrenmenin ekonomik olarak sağlayacağı avantajlar ürünlerinden sadece biridir, düşüncesi de öne sürülmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi kapitalist ekonomik sistemlerin eğitimdeki biçimlenişi olarak anlamlandırmak yaşam boyu öğrenmenin insanın çeşitli alanlardaki becerilerine sağladığı eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme gibi önemli yeterlikleri görmezden gelmeyle sonuçlanabilir.

İnsanın üretim yeterlikleri içerisinde bilimsel bilgi üretmeden yaşam için gerekli herhangi bir materyali tasarlamaya kadar çok geniş anlamdan bahsedebiliriz. Meseleyi bir fabrika örneğiyle de ortaya koyabiliriz. Fabrika sahibi daha verimli bir üretim sağlayabilmek için çalışanlarının yeni üretim teknolojileri hakkında gerekli bilgi ve beceriyle donanmalarını arzular. Bu doğrultuda çalışanların üretim yeterliklerini artırmalarına yol açacak eğitimlerden geçmelerini sağlar. Bu eğitim uygulamaları içerisinde her tür yeni teknolojiye uyum sağlamadan yeni ürünler tasarlamaya yol açabilecek yaratıcı düşünme becerilerine kadar birçok alanda çalışanların yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu durum giderek çalışanların hızla değişen bilgi çağının gereği olarak yaşam boyu öğrenen bireylere dönüşmeleriyle sonuçlanır. Yaşam boyu öğrenme üretim etkinliklerinin daha iyi hale getirilmesinin bir aracı olmaktan çok amaç özelliği kazanır.

Öğrenmeyi öğrenen birey en çağdaş bireydir. Küreselleşen dünyanın ekonomik sistemi olan kapitalizmin önerdiği birey tipi yaşam boyu öğrenen bireydir. Nasıl bir toplum ütopyası olursa olsun çağdaş düşünme becerilerine sahip bireylerin varlığının bir toplumu zarara uğratmayacağı söylenebilir. Delors'a (1996) göre yaşam boyu öğrenmenin dört temel dayanağı vardır: Bunlar; bilmek için, yapmak için, birlikte yaşamak için, olmak için öğrenmedir. Özellikle birlikte yaşamak için öğrenme dayanışmayı öneren, çoğulculuğun değerlerine saygı duyan bir anlayışı geliştirmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında, yaşam boyu öğrenmenin bilgiyi elde etme alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Bu boyut dışında kalan boyutlarda ve ölçek toplamında ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin bilgiyi elde etmede erkek öğretmenlerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre değişme durumunun alanyazındaki karşılığına bakıldığında, çoğunlukla kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Demir ve Akınoğlu (2010), Gencel (2013) ve Çam (2017), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kadınlar lehine yüksek bulmuştur. İzci ve Koç (2012) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerde kadın öğretmen adayları lehine bir sonuç tespit etmiştir. Özçiftçi (2014) araştırmasında sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Adabaş (2016) yürüttüğü çalışmada ana dilde iletişim konusunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde yeterli olduklarını bulmuştur. Kılıç (2015) branş öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu aynı zamanda kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Coşkun ve Demirel (2012) öğrenciler üzerine yürüttükleri çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlar lehine anlamlı farklılık taşıdığını belirtmişlerdir. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken'in (2014) akademisyenlerle yapmış oldukları çalışmalarda kadın akademisyenler ve kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlıman'nın (2017) hemşirelik öğrencileri üzerine yürüttüğü bir başka çalışmada kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Çuhadar (2017) yerel gazetelerin yaşam boyu öğrenmeye katkısına ilişkin okur görüşlerini incelediği çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadınların lehine olduğunu bulmuştur.

Yaman ve Yazar (2015) kadınların yaşam boyu öğrenmede erkeklerden daha yüksek değerler elde etmesini kadınların toplum yaşamındaki rol ve sorumluluklardan kaynaklandığını belirtmektedir. Jenkins (2004) kadınların yaşam boyu öğrenme

yeterliklerinin erkeklere göre daha fazla olmasının nedenini kadınların doğum, çocuk bakımı gibi nedenlerle işe ara vermenin ardından değişimlere uyum sağlayabilmek için yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu baktıkları şeklinde yorumlamaktadır. Bu çalışmada kadınların bilgiyi elde etmede erkeklerden daha yeterli olmaları kendilerine verilen toplumsal roller ve kendilerini geliştirerek toplumu dönüştürme istekleri ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kadınlar lehine yüksek olduğunun tespit edildiği yukarıdaki çalışmaların yanı sıra, aynı sonuca ulaşmayan çalışmalar (Diker-Coşkun, 2009; Şahin, Akbaşı ve Yanpar-Yelken, 2010; Şahin ve Arcagök, 2014; Yaman, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Yıldırım, 2015; Çam ve Üstün, 2016; Ayaz, 2016) da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin /eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Her ne kadar cinsiyete dayalı farklılığın bulunmadığını iddia eden çalışmalar olsa dahi yaşam boyu öğrenmenin erkeklerin lehine daha yüksek olduğu iddiasına literatürde rastlanmamıştır. Bu durum kadınların yaşam boyu öğrenmeye ve dolayısıyla gelişmeye daha açık olduklarını düşündürmektedir. Kadınların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha yüksek olmasının hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Kadın cinsiyete yönelik yürütülecek her türlü örgün ve yaygın eğitim uygulamalarının olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılabilir. Kadınların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek bulunması başta eğitim kurumları olmak üzere bütün toplumsal kurumlarda önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde, öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, karar verebilme boyutlarında bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlikler boyutlarında ise yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “25 yaş ve altı” grubundaki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yeterli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, dijital yeterlikler boyutunda “26-35 yaş” grubundaki öğretmenlerin “46 yaş ve üstü” grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

Dolayısıyla, yaş ve bilgiyi elde etmede ile dijital yeterlikler arasında ters orantı olduğu söylenebilir.

Dijital teknolojilerin ve buna bağlı olarak gelişen bilgiyi elde etme yeterliklerinin genç yaş gruplarında ileri yaş gruplarına göre daha yüksek düzeyde olmasının nedenini dijital teknolojilerin son yıllarda hızlı bir gelişim göstermesiyle ilişkilendirebiliriz. Genç öğretmen nesli çocukluk ve ergenlik dönemlerini yaygın bir şekilde dijital teknolojileri kullanarak geçirmişlerdir. Bu durum yaşça genç öğretmenlerin meslekte dijital teknolojilere ileri yaş öğretmenlere göre daha yatkın olmalarına yol açmaktadır diye düşünülebilir. İlerleyen öğretmen yaşı ile birlikte özellikle gelişmekte olan ülkelerde artan yetişkin insanların ailevi ve diğer toplumsal sorumlulukları nedeniyle yaşam boyu öğrenmeye zaman ve fırsatlar bulamamalarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin düşük görünmesine yol açtığını düşünebiliriz. İleri yaş grubundaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme puanlarının düşük olmasının nedenini biyolojik olarak yaşlanmayla açıklamaya çalışmanın kısmen etkili olduğu kabul edilebilirse de anlamlı olmadığı söylenebilir. Zira bedensel ve psikolojik sağlıklı yaşam olanakları hangi yaşta olursa olsun öğretmenlerin verimliliğinin en yüksekte kalmasına yol açabilir.

Mesleki deneyim yılı değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bilgiyi elde etme ile dijital yeterliliklerin düşük deneyime sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Şahin ve Arcagök (2014)'ün farklı branşlardaki öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada da ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutlarında mesleki deneyim değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında düşük deneyime sahip öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Literatürde benzer ve farklı sonuçlara ulaşan veya aynı araştırmada alt boyutlar bazında benzer ve farklı bulgular elde eden araştırmalar bulunmaktadır. Yıldırım (2015) araştırmasında öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri açısından 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısına, 1-10 yıl arası öğretmenlerin ise en düşük yeterlik algısına sahip olduğunu bularak araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı bir bulguya ulaşmıştır. Yıldırım (2015) bilgiyi elde etme boyutunda ise 21-30 yıl arası

mesleki kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısına, 31 yıl ve üzeri mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin ise en düşük yeterlik algısına sahip olduğunu; dijital yeterlikler açısından, 1-10 yıl arası mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin en yüksek, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ise en düşük yeterlik algısına sahip olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar bilgiyi elde etme alt yeterliği açısından araştırmada elde edilen sonuçla çelişmekle birlikte dijital yeterlikler açısından tutarlı bir sonuç arz etmektedir.

Çam (2017), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki deneyim yılını “1-5 yıl” ve “6 yıl ve üzeri” iki boyut olarak ele aldığı araştırmasında mesleki deneyim yılına göre 6 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmada elde edilen yaşam boyu öğrenme alt boyutlarından bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında “1-5 yıl” mesleki deneyim grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuyla çelişmektedir. Bununla birlikte araştırmada mesleki deneyim değişkeni “1-5 yıl”, “5-10 yıl”, “10-15 yıl” ve “16 yıl ve üzeri” olarak dört alt boyutta ele alınırken Çam’ın (2017) yalnızca “1-5 yıl” ve “6 yıl ve üzeri” iki alt boyut olarak ele alması iki çalışma arasındaki tutarlılık-tutarsızlık ilişkisini zorlaştırmaktadır. Yaman ve Yazar (2015), mesleki deneyim yılına göre düşük deneyim yılına sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Mesleki deneyimi 6- 10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğunu tespit ederek araştırma sonuçlarından farklı bir bulguya ulaşmıştır. Ancak Yaman ve Yazar (2015) kıdemi 1- 5 yıl olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 21 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşarak araştırma sonucunda elde edilen bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında “1-5 yıl” mesleki deneyim grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuyla tutarlı bir sonuca ulaşmıştır.

Ayaz’a (2016) göre öğretmenlerin, mesleki deneyim değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç mesleki deneyim yılına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinde, bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında “1-5 yıl” mesleki deneyim grubu hariç öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik ve karar verebilme boyutları ve toplam puanda mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuyla örtüşmektedir. Jenkins (2004) araştırmasında ise 20 yıl ve üzeri deneyime sahip



öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, Şahin ve Arcagök (2014) ve Yıldırım (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yıldırım (2015) araştırmasında dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilme alt boyutunda en yüksek yeterlik algısına 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmada elde edilen bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında “1-5 yıl” mesleki deneyim grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme ve karar verebilme boyutları ve toplam puanlarının tüm branşlarda benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital yeterlikler boyutunda ise, branşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için başvuru post-hoc LSD testi sonucuna göre, dijital yeterlikler boyutunda özel eğitim-PDR, temel eğitim ve yabancı dil branşındaki öğretmenlerin ortalamalarının Türkçe-sosyal branşındaki öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip olmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayaz (2016) İngilizce, Resim, Coğrafya, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgular araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Literatürde öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda branş/bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulan çalışmalara (Evin Gencel, 2013; İzci ve Koç, 2012; Şahin, Akbaşı ve Yanpar-Yelken, 2010) rastlanmaktadır. Çam (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branş öğretmenleri lehine yüksek bulunmuştur. Kılıç (2015) ise araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branşa bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler ve toplam puanda mezun oldukları fakülteye göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu boyutlar dışında kalan boyutlarda ise mezun oldukları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit

edilmemiştir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri boyunca eğitim, öğrenme ve öğretim konularında daha fazla sayıda ders görmeleri ve böylece konularla ilgili farkındalıklarının artması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma bulguları lise öğretmenlerinin okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayaz'ın (2016) araştırmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Ayaz (2016) okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini lisede görev yapan öğretmenlerden; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini lisede görev yapan öğretmenlerden yüksek bulmuştur. Bunun yanında eğitim kademesi düştükçe yaşam boyu öğrenme eğiliminin arttığı tespit etmiştir. Bu bulgular araştırmada elde edilen lisede görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

### **5.3. Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları toplam puanı ile yaşam boyu öğrenme alt yeterliklerinden öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, karar verebilme ve yaşam boyu öğrenme toplam puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları toplam puanı ile dijital yeterlikler arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bath ve Smith (2009) üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme üzerine gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğrencilerin epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Sonuç

ifadelerinde epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenme üzerindeki olumlu etkisinin öğrenmenin anahtarı olabilecek kadar yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Benzer bir başka çalışmada Kang (2005) fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının laboratuvarları kullanarak gerçekleştirilen öğretme etkinliklerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin laboratuvar etkinlikleriyle ilgili epistemolojik inançlarının neler olduğu, öğretme hedefleri, öğretme etkinlikleri ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve sonuç olarak öğretmenlerin epistemolojik inançlarının laboratuvarda yürütülen öğretim etkinliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucu Bath ve Smith'in (2009) ve Kang'ın (2005) elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmada bilimsel epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenmenin etkili bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuca göre bilimsel epistemolojik inançlar yaşam boyu öğrenme yeterliklerini %21.6 düzeyinde yordama gücüne sahiptir. Yani bilimsel epistemolojik inançları gelişmiş olan bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri de oldukça yüksektir. Schommer (1990)'e göre epistemolojik inançları gelişmiş olan bireyler bilginin gelişmekte olduğuna inanmaktadır. Epistemolojik inançları gelişmiş olan bireyler keşfedilmeyi bekleyen bilgiler olduğuna inanmakta ve değişmeyecek küçük bir bilgi bölümü olduğuna inandıklarından dolayı okudukları yazılara eleştirel yaklaşmaktadırlar. Bununla birlikte epistemolojik inançları az gelişmiş olan bireyler bilginin mutlak bir kesinlik taşıdığına ve bilginin değişen kısmının çok az olduğuna inandıkları için okuduklarına eleştirel yaklaşmamakta ve okuduklarından etkilenmeye daha açık tutumlar sergilemektedirler (Akt. Aypay, 2011). Liang ve Tsai (2010) öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğrenmeleri arasında tutarlılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu iddialara göre gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmak bireylerin öğrenmeye karşı olan yaklaşımlarını etkilemekte ve öğretme etkinliklerinin başarısı üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır.

Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis (2001) lisanüstü eğitim gören öğretmen adaylarının, epistemolojik inançlarının gelişimine yol açacağı öngörülen bir öğretmen yetiştirme programı uygulayarak sonuçlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmişlerdir.

Hem görüşme sonuçları hem de ölçek sonuçları epistemolojik inançları geliştirebileceği öngörülen öğretmen yetiştirme programına katılan araştırma grubundaki öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde geliştiğini göstermiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının gelişmiş olmasının yaşam boyu öğrenme çabalarının daha yoğun olarak ortaya çıkmasına yol açacağı varsayılmalıdır. Birçok araştırmada vurgulanan ekonomiyle yaşam boyu öğrenme arasındaki sıkı bağlantı düşünüldüğünde ekonomik kalkınma ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli insan ve girişimci birey yalnızca yaşam boyu öğrenme yeterliği yüksek birey değil aynı zamanda bilimsel epistemolojik inançları da gelişmiş bireydir. Çünkü bilimsel epistemolojik inançlar yaşam boyu öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda getirilebilecek bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin eğitim fakültesi mezunlarından daha düşük olduğu sonucundan yola çıkılarak, bu fakültelerin programlarında ve pedagojik formasyon programlarında bu yeterliklere yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca, bu öğretmenlere yönelik başta bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler olmak üzere yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirecek hizmet içi eğitim çalışmalarına yer vermesi gerekmektedir.
2. Yaşı ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin bilgiyi elde etme ve dijital yeterliklerin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyacın giderilebilmesi için bu öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
3. Lisede görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirmeye dönük çalışmaların yapılması gerekmektedir.
4. Bilimsel epistemolojik inançları gelişmiş olan bireylerin bilgi ve öğrenmeye dair tutumları gelişmemiş olan bireylere göre daha olumludur. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının gelişmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ve öğretim etkinliklerine bilimsel epistemolojik inançlarla ilgili çalışmalara yer verilebilir.
5. Bilgiyi elde etme boyutunda kadın öğretmenler lehine ortaya çıkan anlamlı

farklılığın nedenleri araştırılabilir.

6. Özellikle lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin alt boyutları olan inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler ve karar verebilme boyutlarında ortaokul ve ilkokul düzeyine göre anlamlı düzeyde düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.
7. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin nedensel araştırmaları alt boyutlar dikkate alınarak yapılabilir.
8. Benzer araştırmaların Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak araştırmacılar tarafından yürütülmesi önerilebilir.



## KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. Bartın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155 (156), 112-126.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-8.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23.
- Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Değişim çağında yükseköğretim*, 1-43.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayıncılık.
- Arslan, E. (2017). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*, 2-24.
- Avrupa Komisyonu.(2008). *Education etformation tout au longue de la vie. education et formationjeunesse*. [Çevrim-içi: <http://ec.europa.eu/education/policies>]. Erişim tarihi: 03.12.2017
- Avrupa Komisyonu. (2007). *Directorate-general for education and culture. Key competences for lifelong learning European reference framework, Brussels, Belgium, ec lifelong learning programme*. [Çevrim-içi: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l-l-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-l-learning/keycomp_en.pdf)], Erişim tarihi: 2 Kasım 2017.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Bartın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi

- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Amasya Üniversitesi: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-Kültürel Bir Perspektif. *Dumlupınar Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:15, 139-160.
- Bakanlığı, T. M. E. (2007). MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin 14. Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kaynaştırma Eğitimi.
- Bakır, S., ve Adak, F., (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(4), 24-36.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, D. (2004). *Çağdaş yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi öğretme*. (Çevrimiçi), [Http://Www.ingilish.com/Db2.Htm](http://www.ingilish.com/db2.htm), 11 Şubat, 2005. Web Adresinden 20 Aralık 2017 Tarihinde Edinilmiştir.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 249-262.
- Bath, D. M. ve Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 173-189.
- Bedel, E. F. ve Çakır, M. (2013). Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 84-98.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.

- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-126.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9 (3), 185-196.
- Bora, N., Arslan, O. ve akıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 32-44.
- Böyük, U., Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tübvav Bilim Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Brownlee, J., Purdie, N., ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in higher education*, 6(2), 247-268.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of research in science teaching*, 40(9), 835-868.
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Buehl, M. M. ve Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Carey, S. ve Smith, C. (1993). On understanding the nature of scientific knowledge. *Educational psychologist*, 28 (3), 235-251.
- Celep, C. ve etin, B. (2003). *Bilgi yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Ekin Yayınları.



- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. ve Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. ve Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167-187.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 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*, 9, 87-98.
- Çam, E., (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Amasya Üniversitesi: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Çakmak, E. K., Yılmaz, F. G. K. ve Yılmaz, R. (2015). İnternete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinin uyarılama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 53-71.
- Çelik, S., Güleç, İ. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme nedir? Kapsam ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Çetindamar, D. ve Çetindamar, D. (2002). *Türkiye'de girişimcilik*. TÜSİAD.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 127-134.

- Çuhadar, E., (2017). *Yerel Gazetelerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkılarının Değerlendirilmesi (Bartın İli Örneği.)* Bartın Üniversitesi: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Delors, J. (1996). Education: the necessary utopia. *Learning: The treasure within*, 13-35.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 89-119.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Kongre'sinde sunulmuştur, Ankara, Türkiye*.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme (10. baskı). *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri.
- Demiralp, D., (2016). *Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi: (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Deryakulu, D. ve Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 230-249.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18).
- D P T. (2001). *Hayatboyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu*

*raporu sekizinci beş yıllık kalkınma planı.* [Çevrim-İçi: [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/YillikProgramlar/Attachments/13/2001\\_Y%C4%B11%C4%B1\\_Program%C4%B1.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/YillikProgramlar/Attachments/13/2001_Y%C4%B11%C4%B1_Program%C4%B1.pdf)]. Erişim Tarihi:21.04.2017

- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişindekullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 295-312.
- Ertuğrul, Ç. A. M. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-479.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 10, 2015.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gibb, A. (1987). Enterprise culture-its meaning and implications for education and training. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 4, 7-42.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Murat, A. (2017). Pedagojik formasyon kursuna kayıtlı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 155-186
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Gülten, D. Ç. ve Derelioğlu, Y. (2006). Öğretmen adaylarının matematik öğrenmeyi

öğretmeye ilişkin tutumlarını incelemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)*, 6(24), 103.

Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.

Gürses, A. ve Doğar, Ç. (2005). Bilimin doğası ve yüksek öğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* Anadolu Üniversitesi.

Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.

Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.

Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. B. Hofer & P. R. Pintrich (Ed.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp.3-14) içinde. London: Lawrence Erlbaum Associat.

Hofer, B. K. ve Pintrich, P. R. (2012). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Routledge.

Hofer, B. K. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.

Ilıman A. Y. (2017). *Klasik ve entegre eğitim modeli ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinde problem çözme becerisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi*. Marmara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 437-446.

- İşbilir, E. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki bilimsel tartışma niteliklerinin epistemik inançlar ve tartışmaya eğilimleri açısından incelenmesi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(9), 101-114.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science.
- Kang, N. H. ve Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science education*, 89(1), 140-165.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 39-44.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Kaya, E. ve Ekici, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 782-813.

- Kaya, H. E., (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. ve Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Sempozyum Kitabı* (ss. 778-786). Kuşadası: Türkiye.
- Kaya, Z. ve Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *TOJET*.
- Kenar, N. (2005). Yaşam boyu öğrenme. *MESS Eğitim Vakfı*. [Online]: <http://www.messegitim.com.tr/ti/587/0/YASAM-BOYU-OGRENME>. adresinden 13 Mart 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kıralp, Y. A., Şahin, F. S. ve Dinçyürek, S. (2008). Denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik (pdr) öğrencilerinin epistemolojik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 98-106.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki/The relationships among pre-service science and technology teachers' biology self-efficacy perceptions and epistemological beliefs. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 121-141.

- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kurbanoglu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkiliği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 98-105.
- Külcü, Ö. (2000). Kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümünde epistemoloji bilgi hizmetleri ilişkisi I. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 386-411.
- Liang, J. C. ve Tsai, C. C. (2010). Relational analysis of college science-major students' epistemological beliefs toward science and conceptions of learning science. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2273-2289.
- MEB. (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı*. [Online]: [http://hbogm.meb.gov.tr//meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_12/23105226\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2014_12/23105226_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf) adresinden 13 Mart 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Millî Eğitim İstatistikleri, (2016). *Örgün eğitim*. [Çevrim-içi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_03/31152628\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2016\\_2017\\_1.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf) Erişim Tarihi: 08/05/2018.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2016). *Ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri Genel müdürlüğü, uluslararası öğrenci değerlendirme programı, PISA 2015 ulusal raporu*. [Çevrim-içi: [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor1.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf)], Erişim Tarihi: 10 Nisan 2017
- MEM, (2016). *İpekyolu, Tuşba ve Edremit İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri*. [Çevrim-içi: <http://ipekyolu.meb.gov.tr/> , <http://tusba.meb.gov.tr/> , <http://edremit65.meb.gov.tr/> , Erişim Tarihi: 20/05/2017].
- Mengel, S.,Kuszpa, M. ve Witt, C. 2010. Mobile learning: Didactical scenarios in the context of learning on the job. Looking Toward the Future of TechnologyEnhanced Education: Ubiquitous Learning and the Digital Native,

pp. 223-244,

- Mercan, (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme becerileri ve bu becerilerin akademik başarılarını yordama düzeyi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1-2), 341-350.
- Odgers, B. (2003). Teachers' beliefs about the nature of science and science education in relation to recently introduced constructivist syllabuses in secondary schools in Queensland, Australia. *Hawaii International Conference on Education*.[http://www.hiceducation.org/edu\\_proceedings/Barbara% 20M.% 20Odgers.pdf](http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf).
- Oral, B. ve Yazar, T. (2013). International perspectives on new aspects of learning in teacher education (IPALTE), Dicle Üniversitesi.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D. ve Gijssels, W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 35(7), 741-760.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri*. Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerinin ilişkisi*. Amasya Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Özkorkmaz, M. A., (2016).*Türkiye’de Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları*. Sakarya Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Peter, J. (2008).“Foreword” lifelong learning. *Concepts and Contexts*, USA: Routledge.
- Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science education*, 77(3), 261-278.
- Richardson, P. L. (1978). *Lifelong learning and public policy*. Washington D.C: U.S.Government Printing Office.
- Sakız, G. (2014). *Öz-düzenleme-öğrenmeden öğretime öz-düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*[*Self-regulation-from learning to teaching the development of self-regulation behavior, strategies and suggestions*]. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The elementary school journal*, 105(3), 289-304.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, (82)3, 498-504.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562.
- Selvi, K. (2011). Teachers’ lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, M., Akbaşı, S. ve Yelken Yanpar, T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Tanca, H. A. (2017). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında kamu spot göstergeleri hakkında üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği.)* Bartın Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158.
- Toprak, M. ve Erdogan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama (Lifelong learning: Concept, policy, instruments and implementation). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 69-91.
- Tsai, C. C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42(2), 193-205.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783.
- Tunca, N. ve Alkım-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turgut, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel, sözde-bilimsel ayırımına yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 50-68.

- Uysal, İ. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi* Selçuk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yaşar, Ö. (2013). *Akıllı telefonların informal öğrenme için kullanımının incelenmesi*. Bahçeşehir Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yavuz, S., Büyükekşi, C. ve Büyükekşi, S. I. (2014). Bilim şenliğinin bilimsel inanışlar üzerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 168-174.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. Ankara: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. AŞ.

### EK 1. Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği

		1) Kesinlikle katılmıyorum	2) Katılmıyorum	3) Karasızım	4) Katılıyorum	5) Tamamen katılıyorum
1	Bilimsel bilgi doğanın gözlemlenmesiyle başlar.	1	2	3	4	5
2	Bilimsel buluş süreci çoğunlukla yoğun bir yaratıcılığı ve zevk almayı gerektirir.	1	2	3	4	5
3	Bilimsel buluş süreci çoğunlukla olay ya da olgulara genel kabulün dışında bir gözle bakabilme yeteneğini gerektirir.	1	2	3	4	5
4	Yeni bilimsel bilginin kazanılması gözlemden denencelere, sınamadan genellemeye, oradan da kuram oluşturmaya doğru ilerler.	1	2	3	4	5
5	Sezgi, bilimsel buluşta önemli bir rol oynar.	1	2	3	4	5
6	Bilim insanları araştırma konularına seçici olarak odaklandıklarında büyük olasılıkla buluş yapmayı başarırlar.	1	2	3	4	5
7	Bilim insanlarının yaptıkları araştırmalara kendi kişisel ve duygusal bakış açılarını katmamaları, bilimsel buluşun en ideal biçimidir.	1	2	3	4	5
8	Bilim, nesnel ifadelerden oluşan bilgilere ulaşmayı hedefler.	1	2	3	4	5
9	Bilim insanlarının gerçek işi sanat olarak tanımlanabilir.	1	2	3	4	5
10	Bilim insanları, büyük bir özenle sıradan insanların dünyaya ilişkin bakış açılarını değiştirmeye çalışırlar.	1	2	3	4	5
11	Çoğu bilim insanı, doğaya ilişkin ilk izlenimlerine aşırı derecede güvenmelerini azaltacak ve deneyimlerini yorumlamada kendilerine rehberlik edecek kuramlara güvenirlir.	1	2	3	4	5
12	Bir kuramın geçerliliği, yalnızca deneyimlerle sınamayacağından ve önermeleri de gözlemlenebilir olgularla sınırlı olduğundan kuramın geçerliliği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
13	Farklı kültürlerin doğa yasalarına ilişkin geçerli bilgiye ulaşmada farklı süreçleri vardır.	1	2	3	4	5
14	Mantıklı bilimsel düşünceler bazen hayallerden ve öngörülerden doğar.	1	2	3	4	5
15	Bilim insanlarının bilgiye ulaşmada izledikleri kuralların ve kullandıkları araçların kesinlikle bilincinde olmaları gereklidir.	1	2	3	4	5
16	Bilimsel buluş süreci zor bir hukuki karar verme sürecine benzer.	1	2	3	4	5
17	Bilimsel yöntemin geçerli olması zorunluluğundan dolayı, bilimsel bilgiler, bilim insanlarının yaptıkları kişisel	1	2	3	4	5

	seçimlerden çok doğanın kendi yasalarınca belirlenir.					
18	Bilimsel buluş sürecinde, çoğunlukla kabul edilen kuram amaçlı olarak çürütülmeye çalışılır.	1	2	3	4	5
19	Bilimin amacı, deneyimleri geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış mutlak yasalar aracılığıyla denetlemektir.	1	2	3	4	5
20	Bilim insanları için birbiriyle ilişkisiz görünen bilimsel ve bilimsel olmayan kaynaklardan düşünce üretmek alışılmamış bir şey değildir.	1	2	3	4	5
21	Düz bir mantıkla düşünmek yerine kavramlar arasında karmaşık ilişkiler kurabilmek çoğu bilim insanının özelliğidir.	1	2	3	4	5
22	Bilim insanları pek çok işlemi aynı anda yaparlar.	1	2	3	4	5
23	Bilim, aynı alandaki diğer yetkin bir bilim insanının gelecekte tekrar edebileceği deneylere dayalıdır.	1	2	3	4	5
24	Fen öğrenme olanaklı olduğu ölçüde aşamalı olarak ilerlemelidir.	1	2	3	4	5
25	İlköğretim düzeyindeki öğretmenlerin öğrettikleri kavramları tam anlamıyla anlamış olmaları önemlidir.	1	2	3	4	5
26	Okuma ve çalışma yaprakları fen öğretiminde çok etkili bir yol olabilir.	1	2	3	4	5
27	Öğrencilerin gözlem, denenceler (hipotezler), denemeler, genellemeler ve kuramları içeren bilimsel yöntemin aşamalarını bilmeleri önemlidir.	1	2	3	4	5
28	Öğrenciler ileride fenle ilgili bir meslek seçmeyi düşünüyorlarsa, lisede olanaklı olduğu ölçüde fenle ilgili çok sayıda seçmeli ders almaları teşvik edilmelidir.	1	2	3	4	5
29	Türkiye’de öğretmenlerin bilimsel kavramlardaki yetkinliğinden çok, fen bilgisini öğretmede kullandıkları yaklaşımlar daha büyük bir sorundur.	1	2	3	4	5
30	Bilimsel okur-yazarlığı artırmanın en önemli anahtarı öğrencilerin fenle ilgili ders kitapları ve makaleleri okuma yeteneklerini arttırmaktır.	1	2	3	4	5

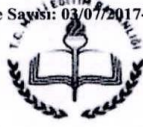
## EK 2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

		1) Hiç	2) Az	3) Orta	4) Çok	5) Tam
1	Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme	1	2	3	4	5
2	Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme	1	2	3	4	5
3	Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme	1	2	3	4	5
4	Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme	1	2	3	4	5
5	Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme	1	2	3	4	5
6	Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme	1	2	3	4	5
7	Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme	1	2	3	4	5
8	Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alabilme	1	2	3	4	5
9	Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme	1	2	3	4	5
10	Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme	1	2	3	4	5
11	Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
12	Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme	1	2	3	4	5
13	Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme	1	2	3	4	5
14	Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme	1	2	3	4	5
15	Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme	1	2	3	4	5
16	Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme	1	2	3	4	5
17	Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme	1	2	3	4	5
18	İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme	1	2	3	4	5
19	Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme	1	2	3	4	5
20	Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme	1	2	3	4	5
21	Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme	1	2	3	4	5
22	Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme	1	2	3	4	5
23	Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme	1	2	3	4	5
24	Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme	1	2	3	4	5
25	Öğrenme sürecinde empati kurabilme	1	2	3	4	5
26	Her hangi bir konuda karar verebilme	1	2	3	4	5
27	Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
28	Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme	1	2	3	4	5

29	Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme	1	2	3	4	5
30	Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme	1	2	3	4	5
31	Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme	1	2	3	4	5
32	Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme	1	2	3	4	5
33	Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme	1	2	3	4	5
34	Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme	1	2	3	4	5
35	Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme	1	2	3	4	5
36	Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
37	Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme	1	2	3	4	5
38	Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme	1	2	3	4	5
39	İnternet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma	1	2	3	4	5
40	Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme	1	2	3	4	5
41	Bilgiyi elde etme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme	1	2	3	4	5
42	Bilgiyi saklamada bilgisayarı kullanabilme	1	2	3	4	5
43	İnterneti kullanabilme	1	2	3	4	5
44	Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme	1	2	3	4	5
45	Çevrimiçi haber gruplarından yararlanabilme	1	2	3	4	5
46	chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme	1	2	3	4	5
47	Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme	1	2	3	4	5
48	Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirebilme	1	2	3	4	5
49	Mesleki kariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme	1	2	3	4	5
50	Mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme	1	2	3	4	5
51	Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu saptayabilme	1	2	3	4	5

### EK 3. Araştırma İzni

YYU Evrak Tarih ve Sayısı: 03/07/2017-18733



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21796907-44-E.9378930  
Konu : Anket Çalışma İzni

19.06.2017

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversiteniz tezli yüksek lisans öğrencisi Kemal KAYA'nın Anket çalışması ile ilgili 16.06.2017 tarih ve 9229192 sayılı makam onayı ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Kıyasettin KİREKİN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ: 1 Ad. Onay Ör.  
1 Ad.Komisyon.Kararı.

Güvenli Elektronik İmza

Aşlı ile Aynıdır

20.../06.../2017

Hasan ÜSLU  
V.H.K.İ

Adres: VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
Abdurrahman Gazi Mah.İskele Cad.65040 VAN  
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>  
e-posta:

Bilgi için: Tunay ŞELE ŞEF

Tel: 0 (432) 222 41 64  
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden edd6-16b1-3943-9642-dcce kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21796907-44-E.9229192  
Konu : **Araştırma İzni**

16.06.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının  
12/05/2017 tarih ve 9644 sayılı yazıları.

İlgi yazı ekinde gönderilen tezli yüksek lisans öğrencisi Kemal KAYA'ya ait anketin, müdürlüğümüzce oluşturulan "**Anket Araştırma ve İnceleme, Başvuruları Değerlendirme Komisyonu**" nun 13.06.2017 tarih ve 29 nolu karar sayısında belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Şakir SİĞİNÇ  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
16.06.2017

Kıyasettin KIREKİN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
Abdurrahman Gazi Mah.İskele Cad.65040 VAN  
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>  
e-posta:

Bilgi için: Tunay ŞELE ŞEF

Tel: 0 (432) 222 41 64  
Faks: 0 (432) 222 41 61

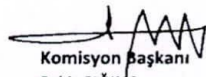
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bafa-3a8b-377f-a2d4-3a56 kodu ile teyit edilebilir.

2017/29

Araştırma ve Değerlendirme Komisyon Kararı

13.06.2017

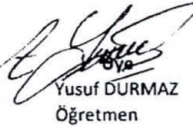
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kemal KAYA
Ünvanı	Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
Krumu/Üniversitesi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl İlçe	VAN/İpekyolu ,Tuşba,Edremit
Araştırma Yapılacak Eğitim Alanı	Eğitim Bilimleri
Araştırmanın Konusu	Müdürlüğümüze bağlı okullardaki görevli Öğretmenlere
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Yazı Eklere	1)Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlük Yazısı 2)Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlük Çalışma İzni 3) 1 Tk Tez Araştırma Belgeleri.
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
Yukarıda ayrıntıları yazılı bulunan Anket/Araştırma belgeleri incelenmiştir.Yapılan inceleme sonucunda Komisyonumuz;	
a) Araştırma öneri ve veri toplama için kullanılacak görüşme tekniklerinde ,Anayasa ve Milli Temel Kanunu ile Milli ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal edici ,cinsiyet, din ve ırk ayırımı körikleyici,belli politik yaklaşımları destekleyici, insan hakları Evrensel Beyannemesin'ce suç kabul edilen hususları içeren, kişilik ve aile mahremiyetini ifşa edici sorular,ifadeler kullanılmaması,	
b) Yapılacak görüşmelerde içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olması,katılımcıların kişilik haklarına uymada sakınca veya konu dışı çağrışım oluşturacak ifade ve anlatımlara yer verilmemesi	
c) Sözkonusu veri toplama talebinin uygulanmasında gönüllülüğün esas alınması,	
d) Elde edilen verilerin başvuru amacı dışında herhangi bir yerde basılı yada görsel medyada kullanılmaması,	
e) Okullarda Yapılacak çalışmalar için ilgili okul müdürlüğünün en az 3 gün önceden bilgilendirilmesi,	
f) Veri toplama sürecinin ilgili eğitim kurumunda eğitim ve öğretimi aksatmayacak ve 2016/2017 eğitim öğretim yılının son iş günü sonlandırılacak şekilde planlanması gibi hususların yerine getirilmesi kaydıyla çalışmanın yapılmasını uygun görmüştür.	
<b>Komisyon Kararı</b>	Oy Birliği ile alınmıştır.



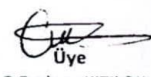
Komisyon Başkanı  
Şakir SİĞİNÇ  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

KOMİSYON

Üye  
M.Emîn FIRAT  
Öğretmen



Yusuf DÜRMAZ  
Öğretmen



Üye  
G.Ezgican KIZILOK  
Öğretmen



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

07.106/2018

Tez Başlığı / Konusu

Öğretmenlerin Bilişsel Epistemolojik İnançları ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişki.

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 108 sayfalık kısmına ilişkin, 07.106/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Authenticate...intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16 (Yüzde on altı) dir.

**Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:**

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

07.106/2018  
Kemal KAYA  
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Kemal KAYA  
Öğrenci No : 11921710079  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Programı : Eğitim Programları ve Öğretimi  
Statüsü : Y. Lisans  Doktora

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Necat Arslan

07.106/2018  
[İmza]

