

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BİYOLOJİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİNİN VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cemile BİLGİÇ

DİYARBAKIR 2022T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BİYOLOJİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİNİN VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Cemile BİLGİÇ

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Murat HEVEDANLI

DİYARBAKIR 2022

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Cemile BİLGİÇ tarafından biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi konulu bu çalışma jürimiz tarafından Biyoloji Eğitimi bilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

04.10.2022

Başkan : Prof. Dr. Serhat ARSEN

Tez Danışmanı :Doç. Dr. Murat HEVEDANLI

Üye :Doç. Dr. İ.Ümit YAPICI

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Cemile BİLGİÇ

04.10.2022

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde bilgi ve önerilerini benden esirgemeyerek bana destek olan değerli tez danışmanım sayın Doç. Dr. Murat HEVEDANLI başta olmak üzere;

Tez jürisinde yer alan hocalarım Doç. Dr. İbrahim Ümit YAPICI ve Prof. Dr. Serhat ARSEN 'e

Hayatımın her alanında yanımda olan, maddi, manevi desteklerini benden esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Cemile BİLGİÇ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BİLDİRİM.....	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I	144
1. GİRİŞ.....	144
1.1 Problem.....	14
1.2 Araştırmanın Amacı:	26
1.3 Araştırmanın Önemi	27
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları:	29
1.5 Varsayımlar	29
1.6 Kısaltmalar ve Tanımlar	29
BÖLÜM II	31
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	31
2.1 Öğrenme Nedir	31
2.1.1 Kişinin Hazır Bulunuşluğu.....	31
2.1.2. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	32
2.1.3. Öğrenme Yöntemi	32
2.2. Öğrenmede Karşılaşılan Çeşitli Öğrenme Eğrileri	32
2.2.1. Bireyin Hazır Bulunuşluğuna Bağlı Olarak Hızlı veya Yavaş Öğrenme:.....	32
2.2.2. Kişinin Eğitiminin Herhangi Bir Evresinde Hiç İlerleme Görülmemesi:	33

2.2.3. Kişinin Eğitiminin Her Hangi Bir Evresinde Hazır Bulunuşluğunun Verdiği Öğrenme Sıçramaları:	33
2.2.4. Kişinin Öğrenmesinin Herhangi Bir Evresinde Görülen Dengesizlikler:	33
2.3. Öğretme	34
2.3.1. Öğretmede Öğretmenin Rolü:	34
2.4. Yaşam Boyu Öğrenme.....	34
2.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Kökeni:	35
2.4.2. Avrupa da Yaşam Boyu Öğrenme	40
2.4.2.1. Beyaz Bülten Öğrenen Topluma Doğru	40
2.4.2.2. 1996 Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı:	40
2.4.3. Yaşam Boyu Öğrenme için Strateji ve İlkeler:	44
2.4.4. Yaşam Boyu Öğrenim Yolları.....	44
2.5. Öz Yeterlik İnancı	45
2.6. İlgili Araştırmalar:	48
BÖLÜM III	57
3.YÖNTEM	57
3.1. Araştırma modeli	57
3.2. Çalışma Grubu.....	57
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı.....	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	65
3.3.3. Öz Yeterlik İnancı Ölçeği.....	66
3.4 Verilerin Analizi	66
BÖLÜM IV.....	67
4. BULGULAR	67

4.1.. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:	67
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:	67
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Bölümüne İlişkin Bulgular:	79
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Bölümüne İlişkin Bulgular:	80
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Bölümüne İlişkin Bulgular:	92
BÖLÜM V	93
5. TARTIŞMA.....	93
5.1. Araştırmanın Birinci Temel Problemine İlişkin Tartışma.....	93
5.2. Araştırmanın İkinci Temel Problemine İlişkin Tartışma.....	94
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemimdeki Tartışma.....	96
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemindeki Tartışma	97
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	100
BÖLÜM VI.....	102
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	102
6.1 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle İlgili Sonuçları	102
6.2 Biyoloji Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Eğilimleriyle İlgili Sonuçları.....	102
6.3 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Sonuçları.....	103
7.KAYNAKLAR.....	105
8. EKLER	117
Ek-1 anket formu.....	118
Ek-2 Etik Kurul İzin Belgesi	123
Ek-3 İl Milli Eğitim İzin Belgesi	124
9. ÖZ GEÇMİŞ	128

ÖZET

BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmen öz yeterlik inançlarını belirlemektir.

Bu amaçla Diyarbakır'ın merkez ilçelerinde görev yapan biyoloji öğretmenleri ; cinsiyet,yaş aralığı, mezun olunan fakülte,eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul, çalışılan kurum, anne-babanın eğitim durumu, takip ettikleri bir yayının olup olmaması,tekrar seçme şansları olsaydı aynı mesleği seçip seçmeyecekleri, düzenli kitap okuyup okumamaları,alan içi-dışı eğitim faaliyetlerini takip edip etmedikleri gibi değişkenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik inançları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın modeli nicel araştırma modellerinden olan betimsel tarama modelidir. Bu amaçla biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçeği ve öz yeterlik inançlarının belirlenmesi için 3 bölümden oluşan, dijital ortamda oluşturulan ölçek kullanılmıştır.Ölçek formu Diyarbakır merkez ilçelerinde görev yapan 162 biyoloji öğretmenine uygulanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, öz yeterlik inançlarının, yüksek çıktığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji Öğretmenleri, Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme, Öz Yeterlik İnancı, Sosyal Öğrenme Kuramı.

ABSTRACT

DETERMINATION OF BIOLOGY TEACHERS' LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND SELF-EFFICACY BELIEFS

The purpose of this study is to determine the lifelong learning tendencies and self-efficacy beliefs of biology teachers.

For this purpose, the biology teachers working in the central district of Diyarbakır are based on gender, age range, graduated faculty, educational status, professional seniority, the school where they work, the institution where they work, the education level of the parents, is there a publication followed by biology teaches, whether they would choose the same profession again if they had second chance. It has been tried to determine lifelong learning tendencies and self-efficacy beliefs according to variables such as would they choose a profession, if they you read books regularly, if they follow educational activities in and out of the field.

The model of the research is the descriptive survey model, which is one of the quantitative research models. For this purpose, a form consisting of 3 parts hasused to determine the lifelong learning tendencies scale and self-efficacy beliefs scale of biology teachers. The form hasapplied to 162 biology teachers working in the central districts of Diyarbakır and analyzed by descriptive analysis method

As a result of the research, it has been determined that biology teachers' lifelong learning tendencies and self-efficacy beliefs are high and there is a positive and moderately significant relationship between lifelong learning tendencies and self-efficacy beliefs.

Key Words: Biology Teachers, Learning, Lifelong learning, Social Learning theory, Self-Efficay

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistikler	61
Tablo 2: Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikler	61
Tablo 3. Biyoloji Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Betimsel İstatistikler	62
Tablo 4. Biyoloji Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre betimsel istatistikler	62
Tablo 5. Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre betimsel istatistikler	63
Tablo 6. Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okula Göre betimsel istatistikler	63
Tablo 7. Biyoloji Öğretmenlerinin Çalıştığı Kamu Kurumlarına Göre betimsel istatistikler	64
Tablo 8. Biyoloji Öğretmenlerinin Annelerinin Eğitim durumlarına göre betimsel istatistikler	64
Tablo 9 Biyoloji Öğretmenlerinin Babalarının Eğitim durumlarına göre betimsel istatistikler	65
Tablo 10. Biyoloji Öğretmenlerinin Takip Ettikleri Bir Yayın Var mı durumuna göre betimsel istatistikler	65
Tablo 11. Biyoloji Öğretmenlerinin Tekrar Seçme Şansı Olsaydı Yine Aynı Mesleği Seçer miydi durumuna göre betimsel istatistikler	66
Tablo 12. Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz durumuna göre betimsel istatistikler	66
Tablo 13. Biyoloji Öğretmenlerinin Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini Takip Etme durumuna göre betimsel istatistikler	67
Tablo 14. Biyoloji Öğretmenlerinin Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini Takip Etme durumuna göre betimsel istatistikler	67
Tablo 15: Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puanlarının Betimsel İstatistikler	70
Tablo 16: Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	71

Tablo 17: Biyoloji Öğretmenlerinin Yaş aralığına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 18 Biyoloji öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim puanlarınaİlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 19: Biyoloji Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	73
Tablo 20 Biyoloji öğretmenlerinin Eğitim Durumuna GöreYaşam Boyu Öğrenme eğilim puanlarının Betimsel İstatistikleri	73
Tablo 21 Biyoloji öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin tek yönlü varyans analizi	74
Tablo 22 Biyoloji öğretmenlerinin Mesleki göre Kıdemlerine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarının Betimsel İstatistikleri	74
Tablo 23 Biyoloji öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin tek yönlü varyans analiz	75
Tablo 24 Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin dağılım	75
Tablo 25. Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerine göre tek yönlü varyans analizi	76
Tablo.26. Biyoloji Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerine göre dağılımı	76
Tablo 27. Biyoloji ÖğretmenlerininAnnelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine göre dağılımı	77
Tablo 28 Biyoloji Öğretmenlerinin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin tek yönlü varyans analizi	77
Tablo 29 Biyoloji ÖğretmenlerininBabalarının Eğitim Durumu Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin dağılımı	78
Tablo 30 Biyoloji Öğretmenlerinin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin tek yönlü varyans analizi	78

Tablo 31 Biyoloji ÖğretmenlerininTakip Ettikleri Bir Yayın Var mı Değişkeninegöre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin dağılımı	79
Tablo 32 Biyoloji ÖğretmenlerininYeniden Seçme Şansımız Olsaydı Aynı Mesleği Seçer miydiniz Değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin dağılımı	80
Tablo 33 Biyoloji ÖğretmenlerininDüzenli Kitap Okur musunuz Değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin dağılımı	80
Tablo 34 Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz Değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin tek yönlü varyans analizi	81
Tablo 35. Biyoloji ÖğretmenlerininAlan İçi Eğitim Faaliyetlerini Takip eder misiniz Değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin dağılımı	82
Tablo 36. Biyoloji ÖğretmenlerininAlan Dışı Eğitim Faaliyetlerini Takip eder misiniz Değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin dağılımı	82
Tablo 37: Biyoloji Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Puanlarının Betimsel İstatistikler	83
Tablo 38 Biyoloji ÖğretmenlerininCinsiyet Değişkenine göre Öz Yeterlik İncancının dağılımı	83
Tablo 39 Biyoloji ÖğretmenlerininYaş Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarımın dağılımı	84
Tablo 40 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarımın tek yönlü varyans analizi	84
Tablo 41 Biyoloji Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine göre Öz Yeterlik İnançlarının dağılımı	85
Tablo 42 Biyoloji Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine göre Öz Yeterlik İnançlarının dağılımı	86
Tablo 43Biyoloji Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine göre Öz Yeterlik İnançlarının tek yönlü varyans analizi	86
Tablo 44 Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	87

Tablo 45 Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının göre tek yönlü varyans analizi	87
Tablo 46 Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	88
Tablo 47 Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının tek yönlü varyans analizi	88
Tablo 48 Biyoloji Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	89
Tablo 49 Biyoloji Öğretmenlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	89
Tablo 50 Biyoloji Öğretmenlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının tek yönlü varyans analizi	90
Tablo 51 Biyoloji Öğretmenlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	90
Tablo 52 Biyoloji Öğretmenlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının tek yönlü varyans analizi	91
Tablo 53 Biyoloji Öğretmenlerinin Takip Ettikleri Bir Yayın Var mı Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	92
Tablo 54 Biyoloji Öğretmenlerinin Tekrar Seçme Şansınız Olsaydı Aynı Mesleği Seçer miydiniz Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	92
Tablo 55 Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının dağılımı	93
Tablo 56 Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz Değişkenine göre Öz yeterlik İnançlarının tek yönlü varyans analizi	93
Tablo 57 Biyoloji Öğretmenlerinin Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini Takip eder misiniz Değişkenine göre Öz Yeterlik İnançlarının dağılımı	94
Tablo 58 Biyoloji Öğretmenlerinin Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini Takip eder misiniz Değişkenine göre Öz Yeterlik İnançlarının dağılımı	94

Tablo 59 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz yeterlik inançları
Arasındaki ilişki 95



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; Diyarbakır il merkezinde liselerde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmen öz yeterlik inançlarının çeşitli demografik özelliklerine göre belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılık, varsayımlar ve kısaltma ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim genel olarak bireylerin yaşam standartlarında belirlenen ölçütlere uygun olarak bireyin istendik yönde değişim sürecidir. (Ertürk, 1972'den akt. Yükrük, 2004). Ayrıca eğitim; kişilerin karşılaştığı bir olay, durum karşısında nasıl davranacaklarına yönelik yol gösteren bir süreç olarak da tanımlanabilir. Kişiler eğitim alıp kendilerini her şekilde geliştirdikleri takdirde bulunduğu topluma, döneme daha iyi bir şekilde uyum sağlarlar. (Kırık,2014). Bunun yanı sıra eğitim ülkenin kalkınmasında, refaha ulaşmasında önemli bir etkidir. (Altınışik ve Peker,2012).

Eğitim kişinin her alanda hayatını kolaylaştırması için gerekliken öğretim eğitime nazaran; belirli ve sınırlı disiplinlerde bireylerin yetkinlik kazanmasını hedeflemektedir. Bundan dolayı eğitimin de aslında öğretimi kapsayan, evrensel bir küme olduğu düşünülebilir. (Çolakoğlu, 2002).

21. yüzyıldan itibaren sanayi toplumu olmanın bir sonucu olarak ülkeler eğitim sisteminde de uzun yol almışlardır(Arkan,2018). Bu sayede teknolojide yaşanan gelişimlere paralel olarak aslında eğitim olgusunun; zamandan, mekândan, ortamdaki çoğu fiziki şartlardan olabildiğince ayrışıp, yaşam boyu öğrenmenin kapsamında görülen uzaktan eğitim olgusu oluşmaya başlamıştır. (Elitaş, 2017). İnsan yaradılışının gereği bilgiye ve öğrenmeye aç ve meraklı olarak dünyaya gelir yaşam boyu öğrenme bu öğrenme ihtiyacından doğan bir kavramdır. Geçmişe baktığımızda yaşam boyu öğrenmenin, sadece yetişkin eğitimi kapsadığı düşünülmekteydi. Oysa yaşam boyu öğrenme hayatın her anında

planlı, plansız bütün öğrenmeleri kapsayan geniş bir çerçeve olarak düşünülebilir (Ayra,2015).İçinde var olduğumuz toplumların çağa ayak uydurabilmesi için insanlara eğitimin beşikten mezara kadar sürdüğünü ve bu konuda, her daim sürekli bilgilerini güncelleyen bireyler olmaları istenen bir durumdur. (Can, 2011).

21. yüzyıl çağının zaruri ihtiyacı sonucunda gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurmak, öğrenen toplum olma kapsamında yaşam boyu öğrenme büyük bir etkiye sahip olmaktadır. (Polat ve Odabaşı,20008).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920’lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışından yola çıkılarak kullanılmıştır (Ayhan, 2005, s. 2). Hayat boyu öğrenme kavramı bazen zaman gibi sınırlayıcı bir etmeni olmadan ön plana çıkarırken bazen de sınırsız bir öğrenme faaliyeti olarak ön plana çıkmaktadır.

Hayat boyu öğrenme kavramının, politikaların gündemine oturduğu 20.yy’da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) eğitim faaliyetini toplumun temel taşı olarak görmüş; hayat boyu öğrenmenin kurumsallaşması, her kesimden bireyin kendisinde bu konuda hak talep edebilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Günümüzdeki eğitim sistemi; nitelikli personel ve ticari faaliyetlerde yükselme gibi etkenlerle ortaya çıkmaktadır. Bu anlayışın topluma yerleşmesi sonucunda, eğitimin küçük yaştan itibaren verilmesi gerekliliği kabul görmüştür. (Kaya,2016).

Hayat boyu öğrenme formal bir özellik taşıyın ya da taşımasın toplumdaki bireylerin hayatını kolaylaştıran, bireylerin yetkinliklerini geliştirmeyi amaç edinen, öğretim faaliyetlerinin hepsini kapsayan genel bir olgudur. Buna binaen okullarla, kurslarla, seminerlerle, üniversitelerle sınırlı kalmayan; ister planlı programlı isterse gelişigüzel gerçekleşsin, tüm öğretim faaliyetlerini kapsayan evrensel bir kümedir. (Calimera, 2005, s. 2; Edwards ve Usher, 2008, s. 60).

Gelişen teknoloji ve sanayileşme; beraberinde bilginin ihtiyaç doğrultusunda değişip yenilenebildiğini ortaya koymaktadır. Buda beraberinde bilginin dinamik bir yapısı olduğunu, değişen çevre koşulları ve zamana karşı değiştiğini göstermektedir. Toplumlar bu değişim ve gelişime ancak hayat boyu öğrenme faaliyetiyle ayak uydurabilmektedirler. (Gözübüyük, 2013; Gündoğan, 2003).

Hayat boyu öğrenme; zaman, mekân, bireyler arasında sosyal statü, eğitim durumu, yaş sınırlaması olmaksızın her bireye eşit eğitim imkânı sunan, beşikten mezara kadar süren eğitim süreci olarak ele alınmaktadır. (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin (Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2006).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı; bireyin var olduğu her alanda meydana gelen değişimlere adapte olma yolunda elzem bir husustur. Hızla değişen ortam koşulları, ihtiyaçlara karşı kişinin bulunduğu ortama uyum sağlayan bir adaptasyon mekanizması gibidir. (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

19.yy'da eğitim-öğretim devletin belirlediği bünyede; personel yetiştirmek amacıyla belli bir yaş grubuna etki eden bir olgu olarak düşünülmekteydi. İlerleyen süreçlerde; bilim ve teknoloji gibi pek çok alanda kat edilen ilerlemeler sonucunda eğitimin yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Bu sorunu gidermek adına yaşam boyu öğrenme kavramı ortama çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme; bilginin değişebileceğini destekler nitelikte bir öğretimin gerçekleşmesi yönünde atılan başarılı bir adımdır. (Akbaş ve Özdemir, 2002, Bağcı, 2011).

Kişinin yaşamını kolaylaştıran bir faktörde yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme genellikle yaygın eğitim, halk eğitimi, informal eğitim ya da hobi amaçlı edinilen eğitim olarak değerlendirilmektedir. Bennetts (2001)'e göre bireyi; bireyin yükselebileceği en yüksek mertebeye çıkaran bu doğrultuda zaman, mekan sınırlaması olmaksızın gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. (Akkuş, 2008).

Yaşam boyu öğrenme hayatın her alanında öğrenen birey olma yolunda çok önemli bir adım olmakla beraber; bireylerin kişisel, sosyal, politik ya da işle ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek için tüm hayatları boyunca öğrenme etkinliklerinde yer alması olarak tanımlanabilir. (Wilson,2013)

Bulunduğumuz çağ bilgi çağı olduğundan yetişen toplumda bilgi toplumdur. Bu süreçte kişiye kazandırılmak istenen amaç şüphesiz ki değişen ortam şartlarına ayak uydurabilen ve öğrenmenin sadece okulla kısıtlı olmadığını kavrayan bireyin, hayatın her noktasında öğrenim faaliyeti gerçekleştirebileceği düşüncesidir. Bu faaliyetleri kapsayan en geniş tanımda yaşam boyu öğrenmedir(Jannert, 2003).

Gelişen bilim ve teknoloji nihayetinde mekân ve zamanla kısıtlı bir eğitimi karşılamamaktadır. Bu sınırlamanın verdiği eksiklik yaşam boyu öğrenme kavramının doğmasına sebep olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kişilerin zaman, mekân sıkıntısı

çekmeden her an, her yerde ister bilinçli ister gelişigüzel olsun tüm öğrenmelerini kapsayan bir öğrenme faaliyetidir.

Çağımızda öncelikle web 2.0 teknoloji tasarım modelleri kapsamındaki dijital öğrenmeler; herhangi bir mekan, zaman sıkıntısı olmaksızın yaşam boyu öğrenme faaliyetine katkı sunmaktadır. Özellikle formal bir şekilde eğitim verilmesi gereken yerlerde, web 2.0 tasarım modelleri gibi modellerle eğitim verildiğinde, birey formla verilen eğitimin kazanımına ulaşamamış olmakla birlikte; bu konuda daha fazla efor harcamasıyla aslında bir yandan eğitime bağlılığı artmakta ve bunun sonucunda her daim öğrenen bir birey olma yolunda basamak basamak ilerlemiş olmaktadır. (Maki & Maki, 2007).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme faaliyetinin yaygınlaşması COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI gibi programlarının yürürlüğe girmesinin ardından; ilk olarak 1800’lü yıllarda Grundtvig tarafından ortaya atılan yaşam boyu öğrenme kavramının temellerini Comenius’un görüşleri oluşturmuştur (Wain ,2009). Sonraları ise UNESCO ve OECD Faure’nin 1972 yılında yaşam boyu öğrenme ile ilgili raporundan hareketle konuya ilgi göstermişlerdir. Bu iki kuruluş da yaşam boyu öğrenmeyi engelleyen bir faktörün de eğitimin sadece okula giden bireyler için olduğunun düşünülmesi olduğunun altını çizmiş ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini öngörmüştür. Bu kuruluşlar; bu öngörülerini doğrultusunda, okulda olduğu gibi okul dışında da yaşam boyu öğrenmeye odaklı eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu gündeme getirmişlerdir.

Uygulamaya konulmasının ardından yaşam boyu öğrenme kavramı daha somut hale gelmiştir (Paul, 1990; White, 2006).

Dijital öğrenme gerçekleştirebilmek için rehber olan kişilerin ve öğrenmeyi gerçekleştiren bireylerin belli başlı bazı sorumlulukları mevcuttur. Dijital ortamı yetkin kullanabilmesi, karşılaşılan pürüzlerin üstesinden soğukkanlılıkla gelebilmesi vb. etmenler bu hususta değerlendirilmektedir. Ayrıca bu öğrenme platformlarını kullanan bireylerin; yansıtıcı düşünme, metabilşsel yaklaşım, yaşam boyu öğrenme gibi yetkinliklere sahip olması da gereklidir. (Vonderwell ve Savery, 2004).

Bandura’nın sosyal öğrenme kuramına göre kişi bulunduğu sosyal çevrede; sosyal ilişkiler kurduğu insanın hal ve hareketlerine, faaliyetlerine bakarak yeni öğrenmeler gerçekleştirebilir. Topluma yol gösteren kişilerin başında öğretmenler olduğuna göre öğretmenler; ne kadar kendi kendine öğrenen, kendini yaşam boyunca

geliştiren bir birey olursa toplumda yaşam boyu öğrenme faaliyetine o derece özen gösterir. (Bandura, 1997)

Hayat boyu eğitim dediğimiz bu kavram aslında şu şekilde de açıklanabilir: Eskiden bireyler bir eğitim görür sonrada işe başlayıp orada da uzun bir süre çalıştıktan sonra artık emekli olup farklı hobiler edinmekteydi. Yeni jenerasyon refah seviyesinin artması, insan ömrünün uzaması, bilgiye ulaşımın kolaylaşmasıyla birlikte ve bizde var olan becerilerin raf ömrünün kısalması nihayetinde bizim devamlı bir şeyler öğrenmemize olanak sağlamaktadır. Çünkü öğrendiklerimiz, var olan bilgilerimiz hayatımızı idame etmemizde yeterli olmayacaktır. O yüzden bilgilerimizin yenilenmesi gerekmektedir. Bunların sonucunda yaşam boyu öğrenme kavramı doğmaktadır.(Akkuş, 2008)

Yaşam boyu öğrenme hem çalışma hayatımızda hem de emekliliğimizde bile öğrenmeye açık bir birey şekillendirip yeni beceriler kazanmamıza olanak sağlar. (Kılıç, 2015).

Bu sebeple yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayacak çeşitli platformlar mevcuttur (workshop, hackathonlar,minihackathonlar, video ile eğitim yöntemleri). Bu platformlar sayesinde kişiler istediği ihtiyacı olan eğitime 1-2 saat içinde ulaşıp bilgiyi kullanabilmektedir. Bu sayede birey artık farklı işlerle aynı anda meşgul olabilmektedir. (MEB, 2014)

Otomasyona, robotlara, yapay zekâ dünyasına yenilmemek için yaratıcı, orijinal, güncel becerilere sahip olmak zorundayız. Bu ihtiyaçlar da hayat boyu eğitim kavramını ön plana çıkarmaktadır. (Güllüpınar ve Gökalp,2014)

Hayat boyu öğrenme düşüncesi; 1990'lı yıllarda ekonomik istihdamı sağlamak amacıyla ele alınan bir kavram olmakla beraber, ülkenin ekonomik kalkınmışlığının bir gerekçesi olarak da ele alınmaktadır (Güllüpınar ve Gökalp,2014). Bundan dolayıdır ki ekonomik yönden gelişmiş ülkelerde yaşam boyu öğrenme kavramı daha etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Ülkemizde hayat boyu öğrenmenin etkin bir şekilde faaliyet yürütmesi için belli başlı uyulması gereken şartlar söz konusu olup bunlar; (Özen, 2011)

- ✓ İlköğretim gibi mecburi eğitim kademelerinde kişinin hayat boyu öğrenme yeteneklerine katkı sağlayacak, etkili bir eğitim verilmesi sağlanmalıdır.

- ✓ Bireylerin hayat boyu öğrenme konusunda bilinç oluşturmaları için çeşitli platformlarla olanak sağlanmalıdır.
- ✓ Bireylere farklı ortamlarda bilgiye ulaşmaları için gerekli alt yapı sağlanmalıdır.
- ✓ Bireylere hayat boyu öğrenmede yol gösterecek, bireyi doğruyu bulmaya teşvik edecek bir eğitimci tahsis edilmelidir.

✓ Öz yeterlik inancı ise bireyin bir durumu çözebilmek ya da bir görevi yerine getirebilmek için kendine olan inancıdır. (Bandura, 1993) Öz yeterlilik inancı kullanılan stratejiyi ve öğrencinin aktif olarak derse katılımını etkilediği için eğitimin verimliliğini de belirlemektedir. Bu sebepten ötürü öğrencinin de muvaffakiyetinde bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin de öz yeterlilik inancının yüksek olması istenen bir durumdur. (I.Üredi ve L. Üredi, 2005). Bu bağlamda araştırmamızın konusu biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öz yeterlik inançlarının incelenmesidir.

Kişinin herhangi bir faaliyeti icra etmesinde en önemli etmenlerden biride öz yeterlik inancının olmasıdır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerde ise yaşam boyu öğrenme isteği daha etkin bir şekilde kendini göstermektedir. Bundan dolayıdır ki öz yeterlik inancı yüksek olan bir birey değişen ortam koşullarına adapte olmaktadır. Önemli bir unsur olan, yaşam boyu öğrenen birey olmayı da daha etkin bir şekilde sürdürmektedir.

Öz yeterlik kişinin herhangi bir olay karşısında gerçekleştirdiği faaliyeti ne derece iyi bir biçimde yapabilirlğine karşılık kendisine karşı olan düşünceleridir. (Bandura,1982).

Başka bir tabirle öz yeterlik inancı kişinin herhangi bir zorlukla baş etme derecesini yansıtan psikolojik bir yargı olarak düşünülebilir. (Senemoğlu, 2015).

Kişinin öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurabilmek adına, yaşam boyu öğrenen bir birey olma yolunda o denli yoğun çaba harcar.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı, bahşedilen görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri adına kendilerine olan inançlarıdır. (Atıcı, 2000). Bu hususta öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrenciye yaklaşımının daha ılımlı olduğunu ayrıca öğrencilere iyi kavrayamadıkları konuları anlatmak adına daha çok çaba harcadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olması, istenen bir durumdur. (Pajares, 1992)

Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik küçük yaştan bireyin olumlu veya olumsuz tecrübelerinden etkilenen bir kavramdır.

“Öğrenmeyi bıraktığınızda ölmeye başlarsınız!” der, Albert Einstein. Çünkü insan doğası gereği hep bilgiye açtır ve hep yeni bilgilere ihtiyaç duyar. İşte tamda bu noktada yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkar. Yaşam boyu eğitimin 4 temel ilkesi mevcuttur:

1. Bilmek için öğrenmek
2. Yapmak için öğrenmek
3. Olmak için öğrenmek
4. Birlikte yaşamak için öğrenmek

Yaşam boyu öğrenmenin bireysel faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Kişilerin bilinçlerini, belleklerini geliştirmesine olanak sağlar.
- Kişilerin kendilerine duydukları öz saygının artmasına yardımcı olur.
- Daha iyi iş olanaklarının fark edilmesini sağlar, gündemde yaşanan güncel olaylardan haberdar olmamızı sağlar.
- Kişinin hayatı boyunca bilgi açlığı duymasına neden olur. Birey bu sayede sürekli kendini geliştirir, sürekli yeni bir şeyler öğrenmeye çalışır.

Teknoloji ve bilimin hızla gelişmesi, bireylerin eğitime ihtiyaçlarını arttırmıştır. Bu gelişmeler toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda çok büyük değişikliklere neden olmuştur. Bu hızlı dönüşüm, Avrupa kıtasındaki ülkelerin diğer devletler karşısındaki güçlerini korumalarını ve dünya siyasetinde daha etkin olmak için bir araya gelmelerini sağlamıştır. Başlangıçta ekonomik bir birliktelik gibi görülen Avrupa topluluğu daha sonradan kültür ve eğitim gibi sosyal konularda da ortak projeler geliştirmeye başlamıştır. Geliştirilen projelerde “bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün yükseltilmesi, insan gücünün serbest dolaşımı, istihdamın artırılması” amaçları dikkate alınmıştır.

AB 1990’lı yıllardan sonra eğitime özel bir önem vermiştir. Birliğin büyük bir önemle üzerinde durduğu konu ise “Hayat Boyu Öğrenme” dir. Bu konuda 1995 yılında AB komisyonunun “Öğrenen Topluma Doğru” adlı çalışması bulunmaktadır. 1996 yılı ise komisyon kararı ile “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmiştir.

AB’nin diğer projelerinde de “Hayat Boyu Öğrenme” ile ilgili amaçlar yer almaktadır. Örneğin; Avrupa Birliği’nde mesleki eğitim alanında yürütülen “Leonardo da Vinci” programının amaçlarından birkaçı yaşam boyu öğrenmeyle ilgilidir. Hatta programın önceliklerinden birisi, bilgi toplumuna ilişkin araçlar kullanılarak “Hayat Boyu Öğrenmeye” katkı sağlamaktır.

AB’de hazırlanan projeler tüm üye ülkelerde ortak yürütölmekte ve finansmanı sağlanmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme; daha çok istihdam, işsizlik ve okul,sanayi, iş birliğı gibi konuları kapsamaktadır. Bunun yanında dil öğrenimi ve toplumdan dışlanmayla mücadele gibi amaçları da vardır.

Türkiye’ de yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğı 2000’ li yıllarda fark edilmekte olup Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde “Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” inşa edilmiştir. Türkiye’nin AB’nin yaşam boyu öğrenme politikasının amacının ne olduğunu bilmesi, gelecekte yapılması planlanan projelerin hayata geçirilmesini kolaylaştıracaktır.

Yaşam Boyu Öğrenme Uygulama Örnekleri:

Comenius Programı:

- ✓ Gençliğıın sesi
- ✓ Enerji tasarrufu
- ✓ Matematik eğitimi ve fen eğitim metotları
- ✓ Kültürel kare
- ✓ Benim tatlı sanal dünyam
- ✓ Bilişim teknolojileri kullanarak dil öğretimi

Erasmus Programı

Leonardo Davinci

- ✓ Ahşap oyuncak yapımı ve oyuncağıın yaygınlaştırılması
- ✓ Sistem destek operatör uzmanlığı
- ✓ Avrupa’da bölgesel kalkınma ve fon yönetimi
- ✓ Yenilikçi iş geliştirme ve girişimcilik
- ✓ Tarladan çatala Avrupa ‘da gıda güvenliğıı mevzuatı

Grındtvingprogramı

- ✓ Toys of my grandparents
- ✓ Hayalimdeki kütüphane
- ✓ Altın çocuklar için altın ebeveynler
- ✓ Language as a means of social inclusion

Çalışma Ziyaretleri:

- ✓ Strategies to implement lifelong learningin IVET and working life

✓ Language teaching and learning

Toplum öğrenme konusunun hayati bir öneme sahip olduğu konusunda hemfikir olmakla beraber, öğrenmeye farklı bakış açılarıyla yer vermiştir. Bu yüzden öğrenmenin uluslararası, herkes tarafından benimsenmiş bir tanımı bulunmamaktadır (Shuell, 1986). Fakat konu alanına hâkim olan kişilerin, bilgi birikimine dayanarak öğrenmenin tanımı yapılacak olursa öğrenme en basit anlamıyla; yaşantılar ve deneyimler sonucunda, bireyin hayatında olumlu yönde kalıcı kalıcı değişimlerdir (Schunk, 2014). Öğrenmeler kişinin doğumundan itibaren başlayarak ölümüne kadar süren, yaşam boyu öğrenme sürecini kapsamaktadır.

Öğrenme faaliyeti bilişsel kuram çerçevesinden bakılacak olursa öğrenme; soyut bir davranış olup ölçülebilecek, kıyaslanabilecek bir olgu olmayıp ancak öğrenme sonucunda ortaya çıkan ürünler değerlendirilip bir sonuca varılabilir. (Dural, 2008).

Sosyal-bilişsel teoriye göre öğrenme iki farklı yolla gerçekleşmektedir: Kişi doğrudan, yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştirir ya da kişi karşısındaki bireyleri izleyerek, gözlemleyerek, olaylara karşı taraftaki bireyin davrandığı gibi davranarak, diğer bir ifadeyle sosyal öğrenme faaliyeti gerçekleştirerek öğrenebilir. (Schunk, 2014).

Bilişsel kuramcılara göre öğrenmede hafıza hayati bir öneme sahiptir. Öğrenmenin kalıcı olması için kodlama gerektiğini savunurlar. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme; uyarıcı faktörün alınması, alınan uyarıcının anlamlandırılması, uzun süreli belleğe taşınması, gerekli zamanlarda hatırlanıp kullanılması şeklinde açıklanmaktadır. Bu süreç bilginin işlenmesi sürecidir(Dural, 2008, s.6).

Günümüzde hızla değişen teknoloji, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermekten geri kalmamıştır. Eğitim alanında bu değişim geleneksel eğitim ve çağdaş eğitim olmak üzere ikiye ayrılarak da ifade edilebilmektedir. Çağdaş eğitimde, bilgi çağın gereksinime göre değişip yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen rehber konumunda olup öğrenci ise bilgiyi bulan, yapılandıran konumdadır. Bu yüzden de eğitimde yaşam boyu öğrenme kavramı boy göstermektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyler; bilgiyi hazır olarak almayıp bilgiye kendisiulaşan, ihtiyaçlarına göre bilgiyi yapılandıran bireylerdir.

Yaşam boyu öğrenen bireyler; aynı zamanda ortamın ihtiyacı doğrultusunda bilgileri kendine uyarlayabilen, uyarlanmış bilgiler doğrultusunda yeni faaliyetler icra eden kişilerdir.

Yaşam boyu öğrenme hayatın her safhasında önemli olan bir kavram olup kişiler, yaşam boyu öğrenme kavramını hayatlarında ne kadar çok uygularlarsa o derece kaliteli bir yaşamları olur.

Yaşam Boyu Öğrenme 3 ana kaynaktan beslenir. Bunlar: gerekli olanaklar, kişiler ve kişilerin bilgi birikimidir. Bu kaynakların ortak ve nihai amacı bireylerin kendine has öğrenmelerine herhangi bir noktada karışılmadan ve bireylerin yaşamları süresince öğrenmelerine olanak sağlamaktır. (Akkuş , 2008).,

Yaşam boyu öğrenme alan yazına göz atıldığında yaşam boyu öğrenmeyi Richardson (1978) kişilerin öğrenme olanaklarından her daim yararlanacakları ve bilgilerini kabiliyetlerini genişletebilecekleri bir proses olarak nitelemektedir. Aksoy (2013) malumat ve kabiliyetlerini keşfetmelerini, yürürlüğe sokmalarını ve her an bilgiye ihtiyaç duyan ve değişen toplumsal olaylara cevap veren bir kavram olarak ele almıştır. Bülbül (1991) plansız tesadüfî öğrenmeler dâhilinde olmayan öğrenim olanaklarının, kişinin ömrü boyunca ihtiyaçlarına cevap verecek öğrenme biçimi olarak algılamaktadır.

Kişilerin yaşam boyu öğrenme kavramını tam anlamıyla benimseyebilmeleri küçük yaşta bu konuda bilgilendirilmeleri eğitilmeleri gerekir. Bu yüzden yaşam boyu öğrenme kavramının öğretmenler tarafından öğrenciye net bir şekilde yansıtılması önem arz eder. Bunun içinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi hayatlarının her safhasında uygulayabilmeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmen bu konuda ne kadar aktif ise öğrenciye o kadar rol –model olup öğrencide o denli yaşam boyu öğrenmeyi hayatının her alanına uyarlar. (Evin Gencel, 2013)

Öz Yeterlik bireylerin herhangi bir olay karşısında yapılması gereken müdahaleleri ne derece eyleme geçireceği yönünde kendine vereceği hükümle ilişkilidir (Bandura 1982).Öz yeterlik inancı ise kişilerin yaşamlarında iz bırakan olaylarda, gerekli seviyede başarı sunup, etkileyici bir şekilde olayları bitirme kabiliyetleri hakkında kişinin kendisine olan inancıdır. Ayrıca bu inançlarda kişinin kendi duygu, düşüncelerini güdülemelerini ve eyleme geçirmelerini belirtir. (Bandura, 1994) . Özdemir ‘e (2008) göre öğretmenlerin verimli ders işlemelerinde ve bu süreçte herhangi bir sıkıntıyla baş edebilmek için kendi kabiliyetlerine ilişkin bilgileri ve öz yeterlik inancı gerekli etkenlerden biridir. Öz yeterlilik algısı ya da öz yeterlik inancı öğretmenlerin vazifesini verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri adına önem arz eder. Öz yeterlilik inancı, eylemleri uygulamaya geçirmeleri hususunda kendilerine olan inançlarıdır (Atıcı,2000).

Öz yeterlik inancı ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. En öz ifadelerle; öz yeterlik inancı bireyin, bir problem ya da olay karşısında mevcut olayı başarılı bir şekilde faaliyete geçirip geçiremeyeceğine dair kendine olan inancıdır. (Özdemir,2008)

Pajares (1992) öz yeterlik inancı pozitif olan öğretmenlerin öğrencileriyle daha samimi bir şekilde alakadar olduklarını saptamıştır. Bu tarz öğretmenlerin; öğrencilerin daha kaliteli bir öğrenim görmeleri açısından daha fazla enerji harcadıklarını, verimli bir öğretim adına olağandışı ders teknikleri uyguladığını belirtmektedir.

Bandura (1997) kişilerde öz yeterlik inancını; dolaysız deneyimler ve doğrudan olmayan deneyimler, sözel ikna, doğal ve duygusal olay olmak üzere bu dört faktöre göre açıklamaktadır. Kişilerin öz yeterlik inancı; daha önceki yaşantıları sayesinde ilerleme kat ediyorsa dolaysız deneyimleri, samimi oldukları insanı rol-model alıyorsa doğrudan olmayan deneyimler, onu harekete geçiren şey, bir bireyin ona karşı sözlerinden davranışlarından sonra ortaya çıkıyorsa sözel ikna, kişinin çevresinde bulunan olaylardan etkileniyorsa fizyolojik ve duygusal durumlar ile nitelendirilir.

Alan yazındaki bu bilgilere ilaveten Süzer (2019) ‘e göre bilindiği gibi öğretmenlik mesleği çağın gereği doğrultusunda; gelişen, değişen eğitim teknikleri doğrultusunda kendini sürekli yenilemeli, geliştirmeli, çağın ihtiyacı dahilinde mesleğini idame ettirmelidir. Ancak bu hususta da en hayati faktörlerden birinin de öz yeterlik olduğu bilinmektedir.

Bu doğrultuda biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi baz alınarak ilgili yazın alanına katkıda bulunmak hedeflenmektedir.

Öz yeterlik kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılmış olup en yalın tanımıyla kişinin herhangi bir olay karşısında yapabileceğine dair inancıdır (Özdemir,2008).

Collins (1982) gerçekleştirdiği bir deneyde öz yeterlik inancı yüksek, şüpheli yaklaşımları olan, matematiğe karşı yetkinlikleri yüksek, orta, düşük olan takımlara zor matematik soruları sorarak cevap vermelerini istemiş. Bunun sonucunda öz yeterlik algısı yüksek olan kişilerin verilen soruları şüpheyle yaklaşanlardan daha hızlı bir şekilde çözdükleri görülmüştür (Akt Bandura, 1993). Bu durumdan çıkarılacak tek sonuç ise öz yeterlik inancının; kişilerin karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinde çok önemli bir temel taş olduğudur. Madalyonun öbür tarafında ise okul eğitimine 60 aylıkken başlayan çocukların öz bakım becerileri, bilişsel gelişim, dil gelişimi gibi bazı gelişim eksiklikleri

mevcuttur. Bundan dolayı öz yeterlik inançları düşebilir(Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Öbür taraftan yapılan araştırmalarda 60 aylık öğrencilerin okula adapte olma sorunun 72 aylık öğrencilere nazaran daha fazla olduğu bilinmektedir. Tiryaki ve Canpolat (2015) da yaptıkları çalışmalarda 60-66 aylık çocukların adaptasyon sorunu yaşadığı yine vurgulanmıştır. Kişinin bir işi yapabileceğine dair kendine duyduğu güven öz yeterlik inancı olarak bilinmekte olup öz yeterlik inancı kişinin hazır bulunuşluğundan etkilenmektedir.

Bandura (1986) 'nın yaptığı diğer bir araştırmaya göre öz yeterlik inancı küçüklükten itibaren yaşanan yaşantılardan önemli bir ölçüde etkilenmektedir. Gündüz ve Çalışkan (2013) yaptıkları çalışmada 60 aylık öğrencilerin okul olgunluğunun ve okuma yazma becerisi kazanımlarının 72 aylık öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğunu belirlemişlerdir. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2015) da yaptıkları çalışmada yine 60 – 66 aylık olarak okula başlayan grupların kendini ifade etme, dikkati sürdürme gibi konularda yetersiz oldukları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda bireyin mevcut problemi çözme potansiyeliyle ilgili düşüncelerini tanımlayan öz yeterlik inancının; olumsuz durumlar, başarısızlıklar, yetersizlik gibi duygulardan olumsuz yönde etkileneceği bilinmektedir.

Yapılan araştırmalar neticesinde başarısı yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, öz düzenleme mekanizmalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı öz yeterlik inancıyla, öz düzenleme mekanizması arasında pozitif korelasyonel bir ilişki olduğu biliniyor(Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990; Sadi & Uyar, 2013).

Araştırmanın bu kapsamında biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik inançlarının; belirlenen demografik özelliklere göre ve kendi aralarındaki ilişki durumunu saptamak için araştırmanın temel problemleri ve bu temel problemlere bağlı olarak alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1.2 Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın genel amacı biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesidir. Bu amaçla araştırmanın temel problemini 'Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmen öz

yeterlik inanç düzeyleri nedir?’ ifadesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet, yaş aralığı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı kurum, görev yaptığı okul, anne ve babanın eğitim durumu, takip ettiği yayın varlığına göre, mesleğini sevip-sevmeme durumuna göre, düzenli kitap okuma alışkanlığına göre, alan içi ve dışı eğitim faaliyetlerini takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançları nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

İnsanın en önemli yetilerinden biri şüphesiz ki öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Dolayısıyla “Bizi bugün hayvanlardan ayıran en önemli husus nedir?” diye sorulursa şüphesiz ki aklımızı kullanabilmemizdir. Öğrenme yeteneğine sahip olmamızdır. İnsanın hayatta kalabilmesi için ve yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi için sürekli yeni bir şeyler öğrenmesi gerekiyor. İlk çağdan günümüze ve hatta bundan sonrasına bakacak olursak öğrenme; yaşamdan ölüme kadar yani beşikten mezara kadar devam edecektir. Çünkü değişen jenerasyon yaşam boyu öğrenme denilen olguyu gerekli kılmaktadır. Kişi bulunduğu çevreye ne derecede uyum sağlarsa o seviye ile doğru orantılı olarak hayatını kolaylaştırmış olacaktır. Bizler bulunduğumuz her ortama okula, işe, sosyal vb. çevremize ne derece uyum sağlarsak o kadar verimli, kaliteli, sağlıklı bir yaşam idame etmiş oluruz. Günümüzde başarılı kurumlara, şirketlere yeni bir çalışan alındığı zaman bile çalışanın oryantasyon süreci açısından bir süre hizmet içi eğitim gördüğü bilinmektedir. Bu demek oluyor ki şirketin başarısının bir sebebi verdiği hizmet içi eğitim, yani yaşam boyu öğrenmedir. (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Aslına bakarsak donanımlı bir bireyden kastımız bile yaşam boyu öğrenme kavramını alışkanlık haline getirmiş, icra ettiği işi en iyi şekilde yerine getirebilmek adına sürekli bilgilerini güncelleyen, var olan bilgilerine yeni bilgiler katan ve bunu yaşamına yansıtan bireylerdir. (Gencel, 2013).

Yaşam boyu öğrenme her ne kadar yetişkin eğitime önem verse de bununla sınırlı kalmayıp insanın hayatının her evresinde; gerek sistematik gerek gelişigüzel olsun bütün öğrenmelerini kapsayan bir eylemdir. O yüzden öğrenmenin bir bitiş noktasından bahsetmek çok da doğru bir kavram değildir. (Akkuş, 2008).

Bireylerin aldığı örgün eğitim kişilerin yaşadığı problemleri çözmesinde, ihtiyacını karşılamasında yeterli olarak görülmemektedir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme devreye girmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı ülkenin kalkınmasında, öğrenen toplum olunmasında, eğitimin temel yapıtaşlarından biri olup kişinin yaşamı boyunca refah düzeyinin yükselmesinde, belirli yetkinlikler kazanmasında oldukça etkili olduğu biliniyor. (Jannert, 2003).

Bireyler ne kadar çok yaşam boyu öğrenme kavramını benimseyip hayatlarında uygularlarsa o derecede yeniliklere açık, hoşgörülü, adaletli, sorumluluklarını bilen, noksanlarının farkında olup; bunları düzeltmek adına enerji harcayan kişiler haline gelir. Bu yüzden gerek ülkenin gerekse kişilerin kalkınmasında, kendini geliştirmesinde hayati bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. (Akbaş ve Özdemir, 2002, Bağcı, 2011).

Öğretmenlik mesleğini devam ettiren bir bireyin değişen ortam koşullarına, kendisinin ve eğittiği bireylerin en kısa zamanda adapte olması beklenen ve istenen bir durumdur. Bu süreç de yaşam boyu öğrenme dediğimiz olguyu ortaya koymaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirmemiz içinde kişinin bu durumun üstesinden gelebileceğine karşı inanç geliştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla kişinin öz yeterlik inancı ne derecede yüksekse o derecede hayat boyu öğrenen bir birey olması beklenen bir durum olmaktadır. Alan yazılarına bakıldığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme durumları kapsamında birçok tez, makale yazıldığı görülmektedir fakat ilgili alan yazılarında biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi konusunda birçok kaynak bulunmasına rağmen yaşam boyu öğrenme faaliyetinin tarihsel kökeni, Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme faaliyetine tutumu hakkında çalışmalardan bahsettiğinden ve eğitim politikasında da önemli bir yer edindiğinden, ayrıca öz yeterlik

inancı kavramının genelde öğrenmede, özelde de biyoloji biliminin öğrenilmesinde elzem bir kavram olduğundan dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ön şartı durumunda olan kognitif, duyuşsal, psikomotor becerilerin özellikle eğitim kurumlarında kazandırılması önem arz etmektedir. Bu sayede öğrenci geri kalan yaşamında hayat boyu öğrenme kabiliyetlerini uygulamaya geçirebilecek seviyeye ulaşmış olur. Bu hususta öğretmenlerin yaşam boyu eğilimleri konusunda yeterli donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler yaşam boyu öğrenme becerilere sahip bir eğitim – öğretim verdiği takdirde öğrencilerinin teknolojinin, bilimin getirdiği değişimleri fark etmelerine ve bu değişimle öğrencilerinin başa çıkma konusunda gerekli rehberlik olanaklarını sağlamalarına vesile olup hayatları boyunca belli başlı sorunlarla mücadele edebilecek gücüde vermiş olur. Buda öğrenciye ömrü boyunca istediğini başarabilecek motivasyonu,hevesi aşılmasına olanak sağlayıp aynı zamanda yaşam boyu öğrenen birey olma yolunda da öğrencinin önünü açmış olur. Sonuç olarak öğrencinin kendini gerçekleştirmesi yolunda bir adım atılmış olur. (Aydın, 2020).

Öğretmenlerin gelişimin ve değişimin yarattığı yeniliklere açık, yaşam boyu öğrenen bireyler olması mesleki açıdan istenen bir özellik olmaktadır. (Budak ,2009).

Alan yazından elde edilen sonuçlar kapsamında yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen değişkenler arasında yaş, ekonomikkaygılar, devlet politikaları,motivasyon, öğretmen, öğrenme yöntemleri, kültürel yapı, okur yazarlık, değişime açık olma, yeterlilikler (dil becerileri, matematik ya da teknoloji okur-yazarlığı vs.), deneyim ve bilgi-iletişim teknolojileri becerileri sıralanmaktadır. (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Öz yeterlik inancı kişilerin bir vaka sonucunda nasıl tepki verdiklerini, kişinin vaka karşısında kendini ne şekilde motive ettiğini, etkileyebilecek bir niteliğe sahiptir. Bu yüzden öz yeterlik inancı kişinin gelişimini de başarısını da etkileyen temel bir faktör olarak değerlendirilir. (Süzer, 2019). Bu kapsam doğrultusunda kişinin öz yeterlik inancına katkı sağlayabilecek kişilerin en başında da öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler kişiyi öz yeterlik inancı konusunda hem rol-model olarak etkileyebildiği gibi aynı zamanda gerekli psikomotor becerileri de kademeli öğretim yaklaşımıyla öğretip öz yeterlik inancına da katkı sağlamış olur.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları:

1. Araştırmanın örneklemi Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin
2. Bu araştırmada elde edilen bulgular 2020-2021 öğretim yılı ile
3. Araştırmada veriler araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve öz yeterlik inancı ölçeğinin ölçtükleri yeterlikler ile sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin araştırmada veri toplama araçlarına dikkatli, içten ve samimi bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.

1.6 Kısaltmalar ve Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: Kişinin doğumundan ölümüne kadar gerek formal gerekse informal biçimde yapılan, yani kişinin hayatı boyunca üstlendiği bütün öğrenmeleri kapsayan, geniş bir çerçeve olarak nitelendirilebilir.

Öz Yeterlik İnancı: Bireyin bir olay ya da durum karşısında o olayı anlamlandırmaya, çözmeye yönelik kendisine duyduğu olumlu ya da olumsuz öz eleştirilerinin tümüdür.

YBÖ:Yaşam boyu öğrenme

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlıkta öğrenme nedir, öğrenmeye etki eden etmenler nelerdir, öğrenmede karşılaşılan yaşam eğrileri, öğretme; öğretilmede öğretmenin rolü, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin tarihsel kökeni, Avrupa’da yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme stratejileri, öz yeterlik inancı, öz yeterlik inancını sağlayan 4 etken gibi konulara yer verilmiştir.

2.1 Öğrenme Nedir

Wittrock’ a (1977) göre öğrenme kişinin yaşamışlıklarından yola çıkarak istendik yönde değişim sürecini kapsayan bir terimdir. Başka bir tabirle öğrenme kişinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor yönlerini olabildiğince geliştirmeyi hedefleyen; istendik yönde kalıcı değişimlerdir. Mayer (1987) ve Woolfolk (1990) ise öğrenmeyi bireyin tepkilerinde yaparak ve yaşayarak meydana gelen nispeten kalıcı izli olan bir değişim süreci olarak tanımlamıştır. Gayne (1985) öğrenmeyi kişinin bir olay karşısında ya da becerisinde sadece biyolojik süreçlerin etkisinde kalmadan meydana gelen kalıcı izli değişiklikler olarak tanımlar.

Öğrenmeyi etkileyen belli başlı faktörler söz konusudur;

2.1.1 Kişinin Hazır Bulunuşluğu

Öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin en basit tabirle bilişsel,duyuşsal ,psikomotor olarak öğrenme faaliyetine hazır olmasını ifade etmektedir (Şendurur,2001).

2.1.2. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Bireysel farklılıklar öğrenmede en önemli etmenlerden biri olup her bireyin ilgi, yetenek, istek ve ihtiyaçları farklı olup bireyin ihtiyacı doğrultusunda, öğretimin yapılandırılarak aktarılması gerekmektedir (Şenndurur, 2001)

2.1.3. Öğrenme Yöntemi

Bireyin saptanmış gayeler ışığında; becerilerine, ihtiyaçlarına göre, istenen kazanıma göre alanında uzman kişinin kılavuzluğunda faaliyete geçirilen etkinliğe öğrenme yöntemi denir. (Ercan, 1998, 73)

2.2. Öğrenmede Karşılaşılan Çeşitli Öğrenme Eğrileri

Öğrenme faaliyetine konu alınan kişinin öğrenmeye karşı tutumu, ilgisi, geçmişten gelen yaşantıları, duygu, düşünceleri gibi faktörlerden dolayı farklı tipte öğrenme eğrilerine rastlanılmaktadır. (Şendurur, 2001)

- ✓ Bireyin hazır bulunuşluğuna bağlı olarak hızlı veya yavaş öğrenme
- ✓ Kişinin eğitiminin herhangi bir evresinde hiç ilerleme görülmemesi
- ✓ Kişinin eğitiminin herhangi bir evresinde hazır bulunuşluğunun verdiği öğrenme sıçramaları
- ✓ Kişinin öğrenmesinin herhangi bir evresinde görülen dengesizlikler

2.2.1. Bireyin Hazır Bulunuşluğuna Bağlı Olarak Hızlı veya Yavaş Öğrenme:

Bazı bireyler geçmiş yaşantılar veya hazır bulunuşluğundan dolayı ders başlangıcından itibaren hızlı öğrenmeler gerçekleştirir. Diğer bir ifadeyle kişinin ilgisi, isteği ve hazır bulunuşluk seviyesi ne derece yüksekse o derece iyi bir ilerleme kat eder. Kaygı

düzeyi, yapamama düşüncesi, ilgisizliği çok olduğunda ise daha yavaş ilerleme kaydeder. (Şendurur,2001)

2.2.2. Kişinin Eğitiminin Herhangi Bir Evresinde Hiç İlerleme Görülmemesi:

Eğitimin herhangi bir noktasında görülen duraksamalar çok çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Öğrenilmiş çaresizlik, ilgisizlik, konunun giderek daha kompleks hale dönüşmesi, kullanılan tekniklerin giderek zorlaşması gibi faktörler bu duruma neden olabilir. Bu durumu önlemek adına uzman kişi ilerleme görülmemesinin neden kaynaklandığıyla ilgili çeşitli araştırmalar, gözlemler yapıp ona göre önlemini almalıdır. (Şendurur,2001)

2.2.3. Kişinin Eğitiminin Herhangi Bir Evresinde Hazır Bulunuşluğunun Verdiği Öğrenme Sıçramaları:

Eğitimin herhangi bir noktasında (eğitimin başında, ortasında, sonunda) kişinin geçmiş yaşantılarına, ilgisine, yeteneğine bağlı olarak ani sıçramalar görülebilmektedir. Bu ani sıçramalarda genelde durgunluk evresinden sonra görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak öğrenen bireyi, teşvik etmek adına gerekli destekleyici araç-gereç, yöntem devreye sokulmalıdır. (Şendurur,2001)

2.2.4. Kişinin Öğrenmesinin Herhangi Bir Evresinde Görülen Dengesizlikler:

Öğrenmede karşılaşılan dengesizlikler eğitimin herhangi bir evresinde görülebilir (eğitimin başında, ortasında, sonunda). Bunun birçok sebebi olabilir. Öğrenilecek konunun zorluğu, bireyin hazır bulunuşluk düzeyi, öğreneceği konuya ilgisizliği, dikkat dağınıklığı, genel uyarılmışlık düzeyinin düşmesi gibi etmenler bu sebepler arasında sayılabilir. Bunlar geçici bir süreç olup çok fazla kaygılanma yaşanmamalı. Uzman kişi bu durumun nedeni araştırıp gözlemlemeli, tespit etmeli ve çözüm yolları üretmelidir. (Şendurur,2001).

2.3. Öğretme

Öğretme en basit tanımıyla öğrenme faaliyetine kılavuzluk etmektir.

(Ertürk. 1979. 83)

2.3.1. Öğretmede Öğretmenin Rolü:

Öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre belirlenen hedefler çerçevesinde öğretim faaliyetinin başlatılması, başlayan öğretim faaliyetinin devam ettirilmesini, sonlandırılmasını kapsayan süreçte öğretene, yol gösteren kişidir. (Açıkgöz. 1996. 88)

2.4. Yaşam Boyu Öğrenme

Genel olarak eğitim kişinin yaşam kalitesinde belirlenen kazanımlara uygun olarak istendik yönde değişim sürecidir. (Ertürk, 1972'den akt. Yükrük, 2004). Eğitim bireyin yeteneklerini geliştiren faaliyetler olarak bilinmektedir(Çetin vd., 2004).

Bireyin gerekli bilgi, beceri ve kabiliyetlerini geliştirmesi amacıyla hayatı boyunca yani 'ölümden mezara kadar' bütün öğrenmelerini kapsayan, yani hayatı boyunca aldığı öğrenmeler topluluğudur. (MEB, 2014).

Eğitim kişide hayatı boyunca devam eden bir olay, bir durum karşısında; kişinin ne şekilde hareket etmesi konusunda öngöründe bulunma özelliğidir. Kişi eğitim alıp her daim bu faaliyeti gerçekleştirdiği sürece yaşadığı topluma, döneme daha kolay bir şekilde adapte olabilmektedir (kırık, 2014).

Bu kavram özellikle 1930'lu yıllardaki yetişkin eğitime kadar uzanır. UNESCO'nun organize ettiği "Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda" yetişkin eğitiminin, bireyin yaşantısı boyunca süregelen bir faaliyet olduğu ve yaşamı boyunca eğitimin yetişkin eğitime dayanak olduğu vurgulanmıştır. 1970'li yıllarda literatürde yerini almaya başlayan yaşamı boyunca öğrenme; küreselleşme, bilgi toplumu gibi kavramlar ile beraber anılmaktadır.

Bu çerçevede post pozitif bir bilim dalı olan biyoloji bilimi dinamik bir yapıda olduğundan zamanın şartları, teknolojinin ilerlemesi gibi faktörlerden etkilendiğinden, eskiden doğru olduğu varsayılan bir bilgi bu gelişmeler doğrultusunda değişebilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek, yeni gelişmelerden haberdar olmak adına yapılabilecek en sağlıklı yöntemde biyoloji öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme olgusunu aktif bir şekilde yaşamlarında faaliyete geçirmesi ile meydana gelir.

2.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Kökeni:

20. yüzyıla ait bir terim olan yaşam boyu öğrenme kavramı globalleşen dünya, bilgi toplumu gibi olgularla ön plana çıkmaktadır. Teknolojideki gelişmeler ve 21. yüzyıl becerileri gibi etmenler yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasında domino taşı etkisi yaratmıştır. (Özcan,2008)

Yaşam boyu öğrenme kavramının her olguya, duruma uyarlanabilen yapıda olması istenen her amaçta ele alınmasını kolaylaştırmıştır. Wallis (2002) hazırladığı çalışmasında yaşam boyu öğrenmeyi ekonomik boyutta ele almıştır. Field (2003) ise yaşam boyu öğrenme kavramını politika olgusu içinde ele almıştır. Benzer şekilde Avrupa komisyonunda eğitim politikaları kapsamında ele almıştır.(Özcan,2008)

Cumhuriyet tarihinin ilk eğitim-öğretim programı 1924 yılında hazırlanmıştır. (Yücel,1938)

Öğretim programları eğitimle ilgili bütün faaliyetlere ve uygulamalara yön göstermiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan bugüne kadar geçen süreçte eğitim-öğretim programları faaliyete geçirilirken her öğretim basamağında programlar revize edilerek sürece devam edilmektedir. Öğretim programlarında ödev yönetmeliği olarak bilinen 1989 ve ardından 1991 yılında düzenlenen ortaokul ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında yönetmelik (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010h) doğrultusunda okuryazarlık türleriyle ilgili uygulamalar yapılmasına temel dayanak sağlayan ilkeler şunlar olmuştur. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010e):

- Bireyin Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda Türk milli eğitimin amaç ve ihtiyaçlarına hizmet edeceği şekilde yetiştirilmesi
- Bireyin bilimsel ve eleştirel düşünmesine imkan verebilecek ortamın yaratılması

- Bireye sunuş yöntemiyle ihtiyaç duyulan bilgileri yüklemekten ziyade bireyin gerçekleştirdiği eğitim-öğretim faaliyetine rehber olup bireyin bilgiye kendisinin ulaşmasına olanak sağlamak
- Bireye bilimsel süreç basamaklarını kullanma yeterliliklerini sağlamak
- Bireye plan-program yapma becerisi kazandırma
- Bireyi zamanı etkili kullanma konusunda bilgilendirme
- Dersleri somutlaştıracak öğrenmeye yardımcı araçlar kullanılmalı
- Bireye bilimsel okur-yazar olma konusunda destek olma
- Bireye yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak
- Bireye ders dışında ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendini geliştirmesi için teşvik etmek

Bagnall yaşam boyu öğrenme kavramını geleneksel eğitimden şu şekilde ayırmaktadır;

- I. Geleneksel eğitimde; eğitim ön plana çıkarken yaşam boyu öğrenmede, öğrenme faaliyeti ön plana çıkmaktadır.
- II. Geleneksel eğitimde; müfredattaki kazanımlara uygun birey yetiştirme düşüncesi oluşurken yaşam boyu öğrenmede, bireyin hayatını kolaylaştıran faaliyetlerin sunulması düşüncesi vardır.
- III. Geleneksel eğitim; sonuç odaklıyken yaşam boyu öğrenmede, süreç artı sonucun ortak bir paydada birleştirilmesi söz konusudur.
- IV. Geleneksel eğitimde; yaş sınırlaması görülürken yaşam boyu öğrenmede, belli bir yaş sınırlaması yoktur.
- V. Geleneksel eğitimde; formal bir sistem varken yaşam boyu öğrenmede, formal ya da informal sistem görülebilir.
- VI. Geleneksel eğitimde; belli kazanımlara ulaşıldığında işlevini kaybeden bilgi ve beceriler aktarılırken yaşam boyu öğrenmede, ise aktarılan bilgi ve beceriler yeni durumlara dönüşüp uyarlanabilir.
- VII. Geleneksel eğitiminden yaşam boyu öğrenmeye doğru gidildikçe bireysel ihtiyaçlar ön plana çıkmaktadır.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme tarihinin kapsamı altında yapılan faaliyetler aşağıdaki gibidir;

- ✓ Halk eğitimi ve seferberlik çalışmaları

- ✓ Milli eğitim temel kanunu
- ✓ Yönetmelikler ve mevzuat çalışmaları

Mustafa kemal cahil bir toplumun yetişmesini önlemek amacıyla milli mücadelenin sadece sahada değil, eğitim politikalarında da ilerlemesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kapsamda Sakarya Meydan Muharebesi'nden önce 16-21 Temmuz 1921 tarihlerinde ilk kez Maarif Kongresi toplanmıştır. Savaşın yoğun geçtiği süreçlerde bile Mustafa kemal bulunduğu bölgeden gelerek Kongre'nin düzenlenip toplanmasına öncülük etmiş ve Kongre'de açılış konuşmasını yapmıştır. Konuşmada kurulacak devletin ancak ve ancak ilimle ayakta kalabileceğine dair düşüncelerini dile getirmiştir. Bu amaç doğrultusunda "Halk Mektepleri" projesi kapsamında, halkın eğitimiyle yakından ilgilenebilmek adına en somut adımlardan biri atılmıştır (Önal, 2010).

01.03.1922 tarihinde 105 farklı bölgede akşam dersleri vasıtasıyla tahmini 8 bin kişinin katıldığı "Halk Eğitimi" verilen kurslar faaliyete geçirilmiştir. 25.11.1923 tarihinde ise şehirlere gönderilen genelgeler vasıtasıyla yurttaşların birebir eğitim ortamlarında rehberler kılavuzluğunda eğitim almalarına olanak sağlanmıştır. 1926 tarihinde ise Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nun uygulanmaya başlamasıyla birlikte ve Halk Okutma Mektepleri genelgesinin yayınlanmasıyla yurttaşların ihtiyaçları doğrultusunda okuma-yazma kursları sayesinde temel yetkinlikler kazandırılmıştır. (Okçabol, 1999).

1927 tarihinde faaliyete geçilen "Halk Derslikleri ve Konferansları" yönetmeliği aracılığıyla yurttaşların temel vatandaşlık bilgisiyle kuşatılması amaçlanmıştır. 03.11.1928 tarihinde faaliyete geçirilen "Harf İnkılâbı" sayesinde toplumda var olan her bir bireyin okuryazar bir birey olması yolunda bir adım atılmıştır. (Önal, 2006). Okur-yazar olma yolunda gerçekleştirilen faaliyetler aşağıda verilmiştir;

- 1940 tarihinde başlayan Türk Silahlı Kuvvetlerinin okur-yazar olma yönünde gerçekleştirdikleri faaliyetler
- 1970'li yıllardan bu zamana kadar işlevsel okuma-yazma çalışmaları etkinlikleri
- 1981-1989 tarihleri arasında 100.sene okur-yazar olma yolunda birlik beraberliğin sağlanması
- 1990'lı yıllardan şüana kadar okur-yazar olma yolunda birlik beraberlikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi sosyal refahı amaçlama programı kapsamında faaliyete geçen Halk Eğitim Merkezleri (Okçabol, 1999).

- 2001 tarihinden günümüze kadar ve geleceğe dair ulusal eğitime destek kampanyaları ve “Eğitim Her Engeli Aşar” adlı çalışmalar formal eğitim süreçlerinin tam anlamıyla faaliyete geçirilmesiyle birlikte okur-yazar nüfusun oranında yükselme, eğitim faaliyetinin en önemli amacı olmuştur.

Türkiye’de görülen eğitim-öğretim faaliyetleri 1923 tarihinden 2010 tarihine kadar olan süre zarfında farklı kaynaklardan çeşitli bilgiler toplandığında Milli Eğitim Temel Kanununun, doğrudan ve dolaylı olarak toplumun hayat boyu öğrenmesi ve okur-yazar olması yolunda teşvik edici faaliyetlerin yürütülmesi konusunda yasalar çıkardığı görülmektedir. Bu kapsamda belli başlı kararlar alınmıştır:

- Türkiye her bir vatandaşın ilgi, ihtiyaç, istekleri doğrultusunda eğitim faaliyetlerine katılımını gerçekleştirmek ve hedeflenen eğitim faaliyetinin yaşama yakın olmasına dikkat etmeli. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010d).
- Toplumda bulunan bireylere beceri kazandırmanın önemini dile getirmek. (T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, 2010)
- 5 duyu organlarına hitap eden eğitim-öğretim araçlarının doğru kullanılmasını sağlama, öğrenen bireye doğru bilginin nasıl kazanılacağı konusunda bilgi verme (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010c).
- Bireye gelecekte karşılaşılabilecek iş olanaklarıyla ilgili gerekli bilgileri sağlamak. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010c).
- Eğitimde rehber konumunda bireylerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek ve bu yönde teşvik edilmelerini sağlamak(T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010c).
- Hayatın olağan halinde zaruri olan yetkinlikleri kazandırmak, bulunduğu toplumun kültürel değerini aşılattmak(T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010e).
- Bireylerin hayatlarını idame ettirebilmek için gerekli bilgiye ulaşmalarını sağlayacak bilgi merkezlerini kurmak ve bireyleri hayatı boyunca bu bilgiye ulaşmalarını sağlayacak ortamlara yönlendirme. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010g; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010ı; Serim,1991)

1923-2010 tarihini kapsayan süreçte geçmişten bu zamana tarihsel süreçte yaşam boyu öğrenen birey olma yolunda süregelen çalışmalar 2 temel alanda bir araya getirilmiştir. Bunlardan 1. 1927 yılında faaliyete geçen lise ve ortaokullar yönetmeliğidir. (T.C. maarif vekaleti, 1927).

Türkiye'nin yaşam boyu öğrenen bir ülke oluşunda sahip olması gereken özellikler şunlardır; (Önal,2010)

- Yurttaşların okur-yazar olması konusunda teşvik edilmeleri
- Yurttaşlara kitap okuma kültürünün kazandırılması
- Yurttaşları; araştırma-inceleme sevk etmek, vatandaşlara birinci elden bilgi toplamak için kütüphaneye gitme alışkanlığının kazandırılması
- Kütüphanede var olan kitap, ders kitaplarının yanında kişinin ihtiyacı doğrultusunda ulaşmak istediği bilgiyi de kapsamalıdır.

OECD gibi örgütler yaşam boyu öğrenme kavramını hem ekonominin refah seviyesine ulaşması hem de eğitimde ilerleyebilmek için önemli bir adım olarak görmektedir. OECD gibi örgütlerin eğitim kapsamında genel ideolojileri eğitimin gelenekselliği, eğitimin zaman, mekan, fiziki şartlara gerek duyulmadan; eğitimin kişinin, toplumun ihtiyaçlarını her an karşılayabilen kapsamı oldukça geniş bir faaliyet olarak görülmesidir. (Özcan,2008)

Türkiye'de yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar şu şekilde sıralanabilir; (Önal,2010)

- Belirli bir alanda uzmanlaşmış bireylerin raporu
- Eğitim-öğretim plan ve programları
- Kültürel gelişmeler
- Teknolojik gelişmeler
- Temel ilgi ve ihtiyaçlar
- Toplumun beklentileri

Yapılan araştırmalar sonucunda alanında uzman kişilerin yaşam boyu öğrenme çerçevesi kapsamında yayımladıkları raporlarda varılması gereken sonuçlar şunlardır (Önal,2010):

- Topluma kitap okuma kültürünün kazandırılması
- Bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri kapsamında kütüphaneleri etkili bir şekilde kullanmalıdır.
- Bilimsel eserlerin devlet desteğiyle tercüme edilmesi sağlanmalıdır.

2.4.2. Avrupa’da Yaşam Boyu Öğrenme

Avrupa Birliği kuruluşundan bu yana ekonomik bir sistem olarak düşünülmüştür. Avrupa Birliği’nin 1970’li senelere kadar eğitim-öğretim konusunda herhangi bir faaliyette bulunmadığı bilinmektedir. 1973 yılında eğitim-öğretim kapsamında ilk projeleri, “Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası” adlı raporudur. Sonrasında da aynı sene yayımlanan “Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim ”bildirisidir (Mehmet, Özdemir, S ve Akbaş,O .2002).

Yaşam boyu öğrenme kapsamında hazırlanan ilk metin 1993 senesinde yayımlanan “Yeşil Bülten” dir. Bu Bülten’de amaç iş sahibi olmayan bireylere mesleki eğitim vermek, belirli bir statü oluşturmak amaçlanmıştır(Mehmet,Özdemir,S ve Akbaş,O .2002)

Yaşam boyu öğrenme kapsamında 2.metin ise “Beyaz Bülten” dir. Beyaz Bülten 1995 yılında yayımlanmıştır. “Öğrenen Topluma Doğru Öğrenme ve Öğretme” başlığını taşımaktadır. Yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenmiştir. Bir başka yaşam boyu öğrenme etkinliği ise 1996 yılının Avrupa “Yaşam Boyu Öğrenme” yılı ilân edilmesidir. Komisyon kararıyla yaşam boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejileri belirlenmiştir. (Mehmet, Özdemir, S ve Akbaş,O .2002)

2000 yılında ise EURYDICE tarafından AB üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına yapılanlar raporlaştırılmıştır. Yine 2000 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme” bildirisi yayımlanmıştır. Yukarıda adı geçen metinlerin dışında, AB’nin çeşitli konularda hazırlanan projelerinde de yaşam boyu öğrenme konusunda uygulamalar bulunmaktadır. (Mehmet, Özdemir,S Ve Akbaş,O .2002)

2.4.2.1. Beyaz Bülten Öğrenen Topluma Doğru

Bu Bülten’in en nihai amacı öğrenen bir toplum yetiştirmektir. Alınan kararların uygulamaya dönük somut yönü de bulunmaktadır. Örneğin eğitimle ilgili komisyon kararlarında artık sadece eğitim bakanları bulunmayacak, aynı zamanda sosyal gruplar ve sanayi kesiminden temsilciler de bulundurulacaktır. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002)

Hazırlanan raporda Avrupa’nın 3 önemli olgusu bulunmaktadır:

- Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ticarete meydana gelen radikal değişimler,

- Ekonomik küreselleşme,
- Bilimin hızlı bir devrim yapması bu sayede teknolojik gelişmelerde bilimsel bilgilerden yararlanma. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002)

Beyaz Bültenin Amaçları:

1) Becerilerin Tanımlanması: Temel becerilerin,yetkinliklerin belirlenmesiyle bu becerilerin Avrupa ülkesi toplumlarına kazandırılması bu kapsamda Avrupa sertifikasyon sistemi kurulmalı. (Mehmet, Özdemir,S Ve Akbaş, O .2002)

Hareketlilik: Avrupa Birliği sentez,yeni,ortak bir kültür yaratmak amacıyla dinamizme büyük önem vermektedir. 1993 senesinde bu kapsamda öğrenen durumundaki bireyler istekleri doğrultusunda gerek duydukları öğrenimi, üye ülkelerin herhangi birinde tamamlayabilirler(Mehmet,Özdemir,S Ve Akbaş,O .2002)

Multimedya Eğitim Yazılımları: Eğitimde yeni bilgilerin kazandırılması amacıyla multimedya yazılımların artırılması, faaliyette olan eğitim-öğretim kalitesini arttırmak amaçlanan durumlar arasındadır. (Mehmet, Özdemir,S Ve Akbaş, O .2002)

2)Okul ve İş Sektörünü Bir Araya Getirme: Eğitim faaliyetleri ve ticari faaliyetlerde bulunan kurumlar arasında güçlü,sağlam bağlantılar kurmak; istenen bir durumdur. Bu kapsamda:

Eğitim iş dünyasına açık olmalıdır: Eğitim; toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet eden bir kurum olarak görülmeli, ticarete yön göstermelidir.

Şirketler Yetiştirme ve Öğretim için Olmalıdır: Firmalar sadece üretim faaliyetinde iş görmemeli, aynı zamanda gençlerin belli başlı alanlarda yetkinlik kazanmalarını sağlayacak öğretim olanaklarını da verilmelidir.

Okul ve Firmalar Arasında İş Birliği Geliştirilmelidir:Okul ve iş dünyası arasındaki temel yapı, çıraklık ve kalfalık yetiştirilmesi yaygın eğitim kurumları sayesinde geliştirilmeli.(Mehmet,Özdemir,S Ve Akbaş,O .2002)

3) Dışlanmışlıkla Mücadele: Beyaz Bülten nitelsiz genç insanlar,yaşlı işçiler,uzun süreli işçiler,meslek pazarına yeni giren kadınların toplum dışında kaldıklarını tespit etmişlerdir. Bu olayı önlemek adına 2 çeşit önlem alınmıştır:

a) İkinci Şans Projesi: Okul faaliyeti bireyler için birinci şans statüsündedir. Çeşitli sebeplerden dolayı bu şansı değerlendiremeyen kesim bulunmaktadır. Nitelsiz yetişen bu bireyler için öğrenme faaliyetleri görebilecekleri öğrenme merkezleri kurulmalıdır.

b)Avrupa Gönüllü Teşkilatı: Gönüllü kuruluşlar bireylere kamu yararına çalışma olanakları sağlar.Bu fırsatlar sayesinde birey kendi ülkesinde gelişmekle birlikte, takım halinde çalışmayı da öğrenmiştir. (Mehmet, Özdemir,S Ve Akbaş,O .2002)

4) Birliğin Dillerinden Üçünde Yeterlilik Geliştirme: Ticari faaliyetlerde sınırların kalkmasıyla beraber kendilerini kişisel ve mesleki yönde değerlendirmek isteyen bireylerde dil birliği şart olmaktadır. 3 dilde yeterlilik, farklı ülkelere adapte olma bu şartlar da ticarete başarılı olmaya olanak sağlayacaktır. Ayrıca Avrupa kültüründe yaşam boyu öğrenen bir birey olmak için 3 dil şart olarak görünmektedir(Mehmet,Özdemir,S Ve Akbaş,O .2002)

5) Fabrika ve Eğitime Yapılan Yatırımı Eşit Seviyeye Getirme: Eğitime yapılan yatırımın aslında ekonomiye yapılan bir yatırım olarak görüleceği bilinmektedir. Bundan ötürü eğitim ve ticarete yatırım kapsamında eşit olanaklar sağlanmalı. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002)

Beyaz Bültene Üye Olan Ülkelerin Sorumluluklar:

1) Üye olan ülkeler eğitim ve mesleki eğitimin geliştirilmesine öncülük etmeliler. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002).

2)Üye ülkelerin eğitim-öğretim kurumları, farklı kurumlarla iş birliği içinde yürütülmeli (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002).

3)Ticarete girişken olan bireylerin, eğitim-öğretimde sorumluluk alarak farklı yetkinlikler geliştirmeleri saplanmalıdır. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş,O .2002).

4)Bireyler kendilerini geliştirmek için belli başlı eğitim programlarından yararlanmalıdır. (Mehmet ,Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002).

2.4.2.2. 1996 Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı:

1996 senesi Avrupa ülkelerinde yaşam boyu öğrenme yılı seçilmiştir. 1996 senesi bu doğrultuda 3 farklı amaca hizmet etmektedir. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş,O .2002)

- 1) Topluma hayat boyu öğrenme kavramını benimsetmek. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş,O .2002)
- 2) Hayat boyu öğrenmenin amacını irdeletmek. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş,O .2002)
- 3) Topluma hayat boyu öğrenme kavramının yaşamda pratiğe geçirilebileceğini göstermek. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002).

Avrupa'da Yaşam Boyu Öğrenme Yılı'nın Amaçları:

- Bireyler arasında herhangi bir ayırım olmaksızın bütün bir toplumu, yaşam boyunca öğrenen bireyler olma yolunda yetiştirme. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002)
- Kişileri nitelikli bireyler olarak yetiştirme; bu kapsamda Halk Eğitim, Hizmet İçi Eğitim gibi eğitim olanakları sunma. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O .2002).

- Öğrenmenin bitmeyen bir faaliyet olduğunu benimsetmek, bu kapsamda öğrenmenin beşikten mezara kadar uzayan bir süreç olduğunu göstermek. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002).
- Bireyin herhangi bir sebepten ötürü yarım kalmış öğreniminin tamamlanmasına olanak tanımak. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002).
- Eğitim ve ekonomi dünyası arasında köprü kurar. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002).
- İstihdam seviyesinin yükseltilmesine ekonominin canlanmasına olanak sağlar. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002).

2.4.3. Yaşam Boyu Öğrenme için Strateji ve İlkeler:

- Yaşam boyu öğrenme için eğitim-öğretim faaliyetleri, diğer güçlerle (birey, toplum, ekonomi vb.) yakından ilgili olmalı (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002)
- Yaşamın her döneminde yaşam boyu öğrenme benimsetilmeli.
- Bütün bir topluma seslenmeli. (Mehmet, Özdemir S Ve Akbaş, O 2002).
- Toplumu ve bireyi yaşam boyu öğrenen bir birey olması için teşviklendirmek (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002)
- Yaşam boyu öğrenme bireyin ilgi ve ihtiyacına göre şekillenmeli. (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002).
- Yaşam boyu öğrenmede fırsat eşitliği sağlanmalı (Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O 2002).

2.4.4. Yaşam Boyu Öğrenim Yolları

Yaşam boyu öğrenme 3 'e ayrılır

- ✓ Örgün eğitim
- ✓ Yaygın eğitim
- ✓ İnfomal eğitim (doğal eğitim)

Örgün Eğitim:

Örgün eğitim; okul ortamında gerçekleşen eğitim-öğretim etkinlikleri olup formal eğitimin bir parçasıdır. Örgün eğitim; eğitim-öğretim kurumlarında verilen eğitimi kapsar. Eğitim sonunda çeşitli nitelikler kazanılır ve diploma verilir.

Yaygın Eğitim:

Yaygın eğitim; formal eğitimin diğer parçası olup okul dışında (halk eğitim özel kurslar vs.) gerçekleştirilen, örgün eğitim ve öğretimi tamamlayıcı nitelikte eğitimi kapsayan eğitim-öğretim etkinlikleridir. İş yerlerinde verilen eğitimler, sanat yada spor dersleri bu tür eğitimlerdendir. Eğitimler sonunda sertifika verilmesi mecburi değildir.

İnformal Eğitimle (doğal eğitim) Öğrenme:

İnformal eğitim ise plansız, programsız gelişigüzel eğitim-öğretim teknikleri olarak adlandırılmaktadır. (Coşkun, 2009). Kişilerin günlük yaşamlarındaki öğrenme sürecini kapsar. İstem dışı bu öğrenme yoluyla edinilen bilgi, beceri ve yeteneklerden kişilerin bihaber olması muhtemeldir.

Eğitim ve öğretimin sadece informal eğitimi kapsayacak bir şekilde olması, süreklilik kazanamaması istenmeyen bir durumdur. Oysa eğitim yaşamın her anında televizyon izlerken, kitap okurken, radyo dinlerken vb. durumlarda bile devam eden bir durum haline geldiği durumda kişinin yaşam kalitesi artar. Bu süreçte anca yaşam boyu öğrenen bir birey olarak kazanılabilir.

2.5. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı Bandura'nın sosyal, bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bu kuram genel olarak yeterliklerin nasıl oluştuğunu ve davranışların nasıl düzenlendiğini açıklar.

Buna göre bireylerin davranışları; bulundukları çevre ve kişisel faktörler birbirini karşılıklı olarak etkiler.

Bandura (1986)'a göre öz yeterlik inancı bir durum karşısında kişinin o işi ne derece düzgün gerçekleştireceği hususunda, kişinin kendine olan inancıdır. Öz yeterlik o branşa has olup farklı alanlarda değişim gösterir. Senemoğlu (2007)'na göre öz yeterlik bireyin kendi şahsında var olan potansiyeli bilip bu zamana kadar gerçekleştirdiği eylemleri ve bundan sonrasında gerçekleştireceği eylemler hakkında kendine olan inancıdır. Karakuyu (2015) 'ya göre bireyin belli bir performans ürüne dönüştürme sürecince gerekli adımları ve art arda işlemleri, sırasına göre planlayıp başarıp başaramadığına ilişkin kendine olan inancıdır.

Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler alanına daha hakim bir yaklaşımda olup kendilerine daha çok güven duyarlar ve de bu öz yeterlik inancı sayesinde gelişime daha çok açık ve istekli olurlar. (Baltaoğlu-Gökdağ, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015).

Madalyonun öbür yüzünden olaya bakınca öz yeterlik inancı düşük olan bireylere yapması beklenen işler verildiğinde, kaygılarının çok yükseldiği görülür ve bu yüzden de durumlarla başa çıkabilmeleri bir hayli zorlaştığı için verilen işi yapmamak için sürekli bir mantığa bürünürler. (Bandura, 1986,1997, Akt: Gülmez, 2015).

Düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler zor görevleri yerine getirmekten kaçınıp bir olay sırasında da çözüm üretmek yerine vazgeçmeyi seçerler. Bu durumdan ötürü de öğrenci- öğretmen ilişkisi arasına soğukluk girebilir.

Öğretmenlik mesleğini farklı boyutlarıyla ele alacak olursak öz yeterliliği yüksek öğretmen olarak görevini idame ettiren bir öğretmen istenilen bir durumdur. Bu kapsamda sosyal öğrenme kuramının etkisiyle öğrencinin de öz yeterlik inancında olumlu derecede artış söz konusu olup derslere karşı tutumu da olumlu ölçüde etkilenecektir. (Azar, 2010). Bu sayede yüksek öz yeterlik inancına sahip bir öğrencide toplumsal konularda daha fazla bilinç kazanma söz konusudur. (Bahçeci ve Kuru, 2008).

Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik inancının oluşmasını sağlayan 4 etken söz konusudur:

1.Doğrudan deneyim:

Doğrudan deneyim yansıtıcı bakış açısını temsil etmekte olup kişinin bu zamana kadar deneyimlediği başarı-başarısızlıklardan tecrübe kazanmasıdır. (Bandura, 1986).

2.Dolaylı deneyim:

Özellikle bilişsel çıraklık gibi öğretim, yöntem daha çok mesleki,beceri gerektiren derslerde kullanılan bir yöntem olup bu yöntemde öğrenci ilk önce öğretmeni rol model alıp o model doğrultusunda zihninde bir şema oluşturup,bir tutum sergileyip yavaş yavaş öğretmen etkinliğini azaltıp belli bir süre sonra öğrenci beceriyi tek başına sergiler. Öğrencinin beceriyi sergileme sürecine kadarki süreçte esasında öğretmenini dolaylı olarak izleyerek deneyim kazanıp beceriye karşı bir tutum, öz yeterlik inancı sergiler(Wang, 2004).

3.Sosyal ikna:

Sosyal ikna en basit tanımıyla sosyal çevremizdeki bireylerin bir faaliyeti en iyi şekilde başarabileceğimize dair bizleri ikna etme sürecidir (Bandura,1997).

4.Fizyolojik veya duygusal durum:

Bireyin kendine olan inancını değerlendirmede kişinin o an bulunduğu fiziksel veya duygusal tutumu da etkilidir. Kişinin fiziksel veya duygusal tutumu ne derece sağlıklıysa öz yeterlik inancını da olumlu yönde etkileyeceği muhtemel bir sonuçtur (Bandura,1997).

2.6. İlgili Araştırmalar:

2.6.1. Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili çalışmalar:

Ulusal alan yazınları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri kapsamında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Atacanlı (2007), doktor adaylarının yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişimini incelediği yüksek lisans çalışmasında Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği'ni (Learning Preference Assessment -LPA) kullanmıştır. Atacanlı değerlendirme ölçeğinin 1-5. sınıflarda olan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak, örneklemin puan ortalamalarını ve bu puanlarının bağımsız değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Örneklemini 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dönem 1, 2, 3, 4 ve 5'te tıp eğitimlerini sürdüren 1275 Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ile dönemler, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, yabancı dil bilgi düzeyi, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, hane halkı gelir düzeyi ve bağımsız çalışma odasına sahip olma durumları ile ilişki bulunmamıştır.

Akkuş (2008), tarafından yapılan 2006 PISA sınavı sonuçlarının yaşam boyu öğrenme becerileri olarak kabul edilen fen bilimleri ve matematik okuryazarlığı,ile okuduğunu anlama becerilerinin göstergesi olarak Türkiye bazında değerlendirildiği yüksek lisans çalışmasında, betimsel yöntem kullanılmış ve belge taraması yapılmıştır. PISA 2006 sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye'nin fen bilimleri okuryazarlığı becerisindeki performansının PISA 2003'e göre değişmediği, PISA 2006 sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı becerisindeki performansının (424), PISA 2003'e oranla bir puan artış gösterdiği (423), Türkiye'nin okuduğunu anlama becerisindeki performansının değişmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek ve bu eğilimin çeşitli değişkenler ile olan ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı doktora tezinde, betimsel tarama yöntemini kullanmıştır. Örnekleminin Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinde fen edebiyat, eğitim, mühendislik, tıp, eczacılık, iktisadi ve

idari bilimler, güzel sanatlar ve hukuk fakültelerinin lisans programlarında eğitim alan, birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi olan 1545 kişi ile yürütülen çalışmada, araştırmacı yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin üniversiteye giriş puan türüne, gelir düzeyine, öğrenim gördükleri dile, akademik başarı algılarına, gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Ulusal alan yazın incelendiğinde öz yeterlik kapsamında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Diker Coşkun'un (2009), "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasının amacı, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın örneklemini; Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin lisans programlarına devam eden, 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuş, Marmara Üniversitesi öğrencileri lehine farklılık ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre bir farkın çıkmadığı araştırmada, kız öğrencilerin puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. En yüksek puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar olurken en düşük puan ortalaması iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencilerinde tespit edilmiştir. Bunun yanında puan ortalaması üniversiteye giriş puanı sözel olan öğrencilerde yüksek iken, en düşük ortalama eşit ağırlık puan türünde görülmüştür. Araştırmada, öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek; gelir düzeyi orta olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları en yüksek ve gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur. Akademik başarı olarak kendisini iyi ve çok iyi gören öğrencilerin ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek çıkarken lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Küçük vd. (2013)yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim, mesleklerinden

memnun olup olmama durumları ve okullarında bulunan fen bilimleri öğretmenleri ile iş birliği içinde bulunup bulunmama gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre; öğretmenlerin, fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının kadın veya erkek olma durumuna göre farklılaşmadığıydı. Bununla birlikte 1-3 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inancının daha yüksek olduğu; ayrıca mesleki kıdem arttıkça fen öğretimi öz-yeterlik inancının azaldığı, fen içerikli hizmet içi eğitim etkinliklere katılan ve okullarındaki fen bilimleri öğretmenleriyle işbirliği yapan, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının yüksek çıktığı bulunmuştur. Son olarak mesleğinden memnun olmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç puanları mesleğinden memnun olan öğretmenlerden bir miktar yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Yaman vd. (2004) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyesi (1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf ve 4. Sınıf) arttıkça fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin de yükseldiğini bularak tecrübe arttıkça öz-yeterlik inancının da arttığı sonucu elde edilmiştir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006)'nin de sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri açısından cinsiyete ve öğrenim türlerine göre bir farkın bulunmadığı ancak üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür. Çetin (2008) sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırmadan çıkan sonuca göre erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu ayrıca sınıf seviyesi arttıkça yine öz yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle bireylerde bir konu hakkında bilgi ve deneyim arttıkça öz-yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılabilir.

Ersoy (2009), “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri” adlı çalışmasında, Türkiye’deki İl Halk Kütüphanelerinde görev yapan yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki düşüncelerini ve farkındalık düzeylerini incelemiş, bu konuda halk kütüphanelerinin imkânlarını ortaya koymuş ve halk kütüphanelerinden sorumlu üst birimlerin ele alınan konudaki tutumlarını irdelemiştir. Araştırmaya katılan 162 yönetici ve kütüphaneciden elde edilen bulgulara göre, yönetici (%40,7) ve kütüphanecilerin (%50,6) büyük bir kısmı yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Fakat eğitim sürecinde yeterince bilgilendirildiğini düşünenlerin oranı oldukça düşüktür. Hatta bir kısım yönetici ve kütüphaneci yaşam boyu öğrenme konusunu, kendileri için geliştirmeleri gereken en eksik yönleri olduğunun da farkındadır. Elde edilen bir diğer sonuca göre ise halk kütüphanesi yönetici ve

kütüphanecileri, halk kütüphanelerini yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu savunurken bu süreçte kendilerine düşen görevlerin farkında değillerdir. Halk kütüphaneleri yaşam boyu öğrenme kapsamında çalışmalarda bulunmaları için bazı temel olanaklara gereksinim duymakta sırasıyla bütçe, personel, kişi ve kurumlarla işbirliği, bina ve üst yönetimin desteği açısından gerekli olanaklara sahip bulunmadıkları için yaşam boyu öğrenme konusunda etkili olamamaktadır.

Kaya'nın (2010) yaptığı “Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları” adlı çalışmada, Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amacıyla yönelik olarak, 2000-2010 yılları arası, Birlik tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin yayımlanmış olan resmi belge ve raporlar incelenmiştir. Söz konusu bağlam içerisinde, bilgi toplumu ve küreselleşmenin; eğitim ve yaşam boyu öğrenme üzerine etkileri sorgulanmış, uluslararası ekonomik ve siyasi örgütlerin kavrama yönelik bakış açıları irdelenmiştir. Konunun tarihsel boyutunun daha iyi anlaşılması için Avrupa Birliği'nin oluşumu, gelişimi ve eğitim alanında yer alan karar ve uygulamalarına değinilmiş, süreçte yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili ortaya çıkan politik tablo görülmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğu, içeriğinin küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesi adına araçsal bir niteliğe büründürüldüğü dolayısıyla temel bir hak olan eğitimin, adım adım yaşam boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı saptanmıştır.

Arcuria (2011), çalışmasında öğrencilerin ortaöğretim sonrasındaki YBÖ eğilimleri değerlendirilmiştir. 138 lisans öğrencisi ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin yaşam boyunca öğrenen bireyler olması konusunda yükseköğretim kurumlarının geliştirici bir rol üstlendiği, sosyalleşme çabası içinde olan öğrencilerin yaşam boyunca öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ve öğrenmeye merakı olan öğrencilerin de hayattan daha çok zevk alacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mwaikokesya (2014) çalışmasında Tanzanya'da bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi alan 839 öğrencinin kurumsal ve kişisel tecrübeleri sonucundaki YBÖ kapasitelerindeki değişme ve gelişmeleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yükseköğretim kurumunda YBÖ ile ilgili politikaların sınırlı, belirsiz ve biraz da yavaş uygulanmasının öğrencilerin yaşam boyunca öğrenme eğilimini etkilediği ve öğrencilerin

öğrenme niteliklerinin bireysel ve bağlamsal faktörlerden etkilendiği noktaları tespit edilmiştir.

Christoffersson ve Ioannidou (2018), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullandıkları çalışmalarında Bangkok'ta üniversite seviyesinde eğitim almakta olan on öğrenciyi örneklem olarak ele almışlardır. Katılımcıların mesleki geleceklerine dair beklentilerinin, yaşam boyunca öğrenme açısıyla ele alınan araştırmada katılımcıların geleceklerine dair beklentilerinin daha çok toplumun hızla değişen yapısından, toplum kültüründen ve de kolektivist boyuttan etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adams (2007), Avusturalya'daki 34 ortaöğretim öğretmeninin algılarını araştırmak için nitel bir yaklaşım kullanmıştır. Verilerinden yola çıkarak YBÖ için kavramsal bir model sunmayı hedefleyen Adams (2007), bu model kapsamında Avustralya'daki devlet kurumlarının öğrencileri YBÖ'ye ne kadar iyi hazırlamakta sorusuna cevap bulmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul müfredatının okuldan ayrılan öğrencileri YBÖ'ye etkili şekilde hazırlamadığı tespit edilmiştir.

Jaewoo ve Kang (2014) yaptıkları çalışmada Koreli meslek liseli öğrencilerin üstbilişlerini, YBÖ'ye yönelik tutumlarını ve motivasyon faktörlerini analiz ederek tüm bunların öğrencilerin YBÖ'leri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonunda katılımcıların %75'inin okul sonrası öğrenmeyi hiç deneyimlemediği, %23'ünün okul sonrası öğrenmenin gerekliliğini savunduğu ve okul sonrası öğrenmenin önünde zaman yetersizliği (%32,5) ve finansman engelinden (%28,2) kaynaklı sorunlar yaşandığı verilerine ulaşılmıştır. Ayrıca okul sonrası öğrenmenin altında yatan dört motivasyon türü belirlenmiştir.

McPherson-Crowie (2015) çalışmasında akademik personelin yaşam boyu öğrenmesini desteklemek için fırsatlar sağlamada akademik kütüphanelerin rolünü araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem uygulanmış ve araştırmanın örneklemini Avustralya'da bulunan Glendalough Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 43 akademisyenden oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre kütüphanelerin yaşam boyu öğrenim kapsamında akademik personelin üretkenliğine, performansına ve uyumluluğuna katkısının oldukça büyük olduğu tespit edilmiştir.

Woonsun (2014a), Koreli ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını ve ihtiyaçlarını araştırmış ve öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ve bağlılık değişkenlerinin Koreli ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını

ve ihtiyaçlarını etkileyip etkilemediğini analiz etmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen algılarına göre yaşam boyu öğrenmeye katılımın önündeki en önemli engelin zaman eksikliği ve sağlık problemleri olduğunu, finansal kaynak konusunun ise önemli bir engel olmadığını göstermiştir. Öğrenim program ve içeriklerinin yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmede önemli olduğu, bu doğrultuda düzenlemelerin gerekli olduğu, ayrıca yaşam boyu öğrenmeye katılımın kendini gerçekleştirme ve öğretme becerisini geliştirme üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Son olarak öğretmenlerin çalışma bölgelerinin yaşam boyu öğrenmenin önündeki engellere yönelik algılarını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.

Hart (2006) çalışmasında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimle YBÖ yeterliklerini nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Üniversitenin kendi kendine öğrenmeyle ilgili algılarını, öğretim stratejilerini ve de öğrenme aktivitelerini ve bunları destekleyen öğrenme teknolojilerini on iki öğretim üyesiyle yaptığı görüşmelerle belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, öğretim stratejileri ve öğrenme teknolojilerini kullanarak üniversite öğrencilerinin öz yönlendirmeye teşvik edildiği ve YBÖ becerilerinin geliştirildiği tespit edilmiştir.

Kang (2014) araştırmasında Koreli öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini ve YBÖ yeterliliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. 449 öğretmen adayına ulaşılan araştırmada, hizmet öncesi eğitimin öğretmen profesyonelliği, öz yeterlilik, YBÖ isteği ve sosyal anlamda güçlenme üzerinde olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir. Bulguların hizmet öncesi eğitim uygulamalarını iyileştirmede pedagojik bir araç olarak kullanılabileceğini belirten Kang (2014), çalışmasındaki asıl amacın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen bireyler olma kararlılığını güçlendirmek olduğunu dile getirmiştir.

2.6.2.Öz yeterlik inancıyla ilgili çalışmalar

Kesgin (2006) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire, öğrenim düzeyine ve kıdeme göre

anlamli biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Karahan (2008) araştırmasında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, mezun oldukları alana, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma sürelerine, günlük çalışma sürelerine ve çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının söz konusu sosyo-demografik değişkenlerin hiçbirine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Derbedek (2008) araştırmasında, ilkökul ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını anlamlı biçimde yorumladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) araştırmalarında, ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını birtakım değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, branş, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı) incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, “kişisel yeterlik” boyutunda “orta derecede katılıyorum”, “öğretim yeterliği” boyutunda “çok katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının “öğretim yeterliği” boyutunda cinsiyet, branş, yaş, eğitim durumu, kıdem ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. “Kişisel yeterlik” boyutunda cinsiyet, yaş, kıdem ve branşa göre anlamlı fark bulunmazken, öğretmen başına düşen öğrenci sayısına ve eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur.

Meece, Wigfield ve Eccles (1990) “Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents’ course enrollment intentions and performance in mathematics” ismi ile yaptıkları çalışmalar geçmiş başarı ve başarısızlık yaşantılarının öğrencilerin öz yeterlik

duygularını önemli derecede etkilediğini göstermiştir. Başarısızlık yaşantıları ile öz yeterlik inançları zedelenmiş olan öğrenciler okulla ilgili anksiyete geliştirirken, herhangi bir başarısızlık deneyimi olmayan öğrenciler okulla ilgili sakin duygularını korumaya devam etmektedir.

Lent, Lopez ve Bieschke (1991) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin matematik dersi öz yeterlik inancı kaynaklarının, matematik dersine yönelik öz yeterlik inançları ile ilişkisini ve matematik öz yeterlik inancı, sonuç beklentileri, matematik derslerine olan ilgi ve fen temelli meslek seçimi arasındaki ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışma için 138 psikoloji öğrencisi ile çalışılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öz yeterlik inancı kaynaklarının matematik öz yeterlik inancını beslediğini göstermekte ve matematik öz yeterlik inancındaki cinsiyet farklılıklarını büyük oranda açıklamaktadır. Erkek öğrencilerin matematik dersine yönelik inançlarının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Woonsun (2014b) diğer bir çalışmada ise 2009'dan beri Kore'de öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası alabilmek için 60 saat boyunca gördükleri toplum hizmeti eğitimi dersinin öğretmen adaylarının profesyonellikleri, öz yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenme istekleri ve sosyal katkıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre hizmet-dersinin öğretmen adaylarının profesyonellikleri, öz yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenme istekleri ve sosyal katkıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Usher ve Pajares (2006b) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının akademik ve öz düzenleyici yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemek ve bu kaynakların cinsiyet, okuma becerisi ve ırk değişkenlerine göre değişip değişmediğini araştırmaktır. Araştırmaya 6. sınıfta okuyan 263 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öz yeterlik Kaynakları Ölçeği”, “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durum bağımsız bir şekilde akademik ve öz düzenlemeli öz yeterliği yordamıştır. Ve doğrudan yaşantılar en güçlü kaynak olmuştur. Doğrudan yaşantılar ve sözel ikna kızların akademik ve öz düzenlemeli öz yeterliğini yordarken doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar erkeklerin bu inançlarını yordamıştır. Doğrudan yaşantılar ve sözel ikna aynı zamanda Afrikalı Amerikan öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını yordamış, doğrudan yaşantılar; düşük başarı oranına sahip öğrencilerin öz yeterlik inançlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Azar, Lavasani, Malahmadi ve Amani (2010) çalışmalarında öğrenme yaklaşımlarını ve matematik başarısını öngörmeye öz yeterlik, görev değeri ve başarı hedeflerinin rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları İran'ın Mahabad şehrinde bir lisede okuyan 167 kadın 113 erkek olmak üzere toplam 280 lise üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verileri toplarken Matematik öz yeterlik alt ölçeği başarı ölçeği ve öğrenme yaklaşımları anketi kullanılmış ve anketin tüm öğeleri matematik dersine uyarlanmıştır. Veri araçları doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısından yararlanılmıştır. Sonuç olarak; öz yeterliliğin görev değeri, ustalık hedefleri, performans - yaklaşma hedefleri, derin yaklaşım ve matematiksel başarı üzerinde doğrudan ve olumlu bir etki uyguladığını ortaya koymuştur. Ancak öz yeterlik, performanstan kaçınma hedeflerini olumsuz yönde etkilemiştir.

Smith ve Sandhu (2004) son yıllarda artan okulda şiddet eğilimi üzerine yaptıkları “Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections” adlı çalışmada içinde bulunduğu ortamda kabul gördüğünü ve sosyal destek aldığını bilen kişilerin daha pozitif duygular içinde olacağı ve okul ortamında daha yüksek bir akademik performans sergileyeceği, dolayısıyla okulda daha az sorun çıkaracağı sonucuna varmışlardır. Okulda sosyal desteğin en önemli kaynaklarından olan öğretmen ve diğer öğrenciler ile pozitif bir ilişki içinde olan ve olumlu dönütler alabilen öğrencilerin daha olumlu bir benlik algısı geliştireceği ve kendine olan inancının yükseleceği ortadadır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı (kişisel bilgi formu, yaşam boyu öğrenme ölçeği, öz yeterlik inancı ölçeği), verilerin analizi gibi açıklamalara yer verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma şu anki durumun ne olduğunu betimleyen tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli şuan veya geçmişte var olan bir olayı tasvir etmeyi amaç edinen bir yaklaşım modeli olup çalışmaya konu olan herhangi bir durumu kendi şartları içinde analiz eder (Karasar,2011). Bu çalışmada biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik inançları incelendiği için betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmada Diyarbakır il merkezinde lisede görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, anne-baba eğitim durumu, herhangi bir yayımı takip etme durumu ve bir daha şansın olsa aynı mesleği seçerdim vb.değişkenler açısından değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Diyarbakır ilinde görev yapan 231 biyoloji öğretmeni içerisinde ulaşılan 162 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 176 veri toplama formu cevaplanmasına rağmen eksik veya yanlış doldurulan 14 adet form analize dahil edilmemiştir. Toplamda 162 form analize dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin betimsel istatistikleri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 1: Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	f(frekans)	%(yüzde)
Kadın	80	49,4
Erkek	82	50,6
Toplam:	162	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin % 49,4’ü kadın, % 50,6’sı da erkektir

Tablo 2: Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikler

Yaş	f(frekans)	%(yüzde)
20-29	46	28,4
30-39	63	38,9
40-49	44	27,2
50 Üstü	9	5,6
Toplam	162	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin % 28,4’ü 20-29, % 38,9’u 30-39, % 27,2’si 40-49 ve % 5,6’sı 50 ve üstü yaş aralığındadırlar.

Tablo 3.Biyoloji Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Betimsel İstatistikler

--

Mezun Olunan Fakülte.	f(frekans)	%(yüzde)
E.F	104	64.2
F.F	58	35.8
Toplam:	162	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 104'ü (%64,2) eğitim fakültesi , 58' i (%35,8) ise fen fakültesi mezunudur.

Tablo 4. Biyoloji Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler

Eğitim. Durumları	f(frekans)	%(yüzde)
Lisans	116	71.6
Yüksek lisans	43	26.5
Doktora	3	1.9
Toplam	162	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 116 ' sı (%71,6) lisans, 43 'ü (%26,5) yüksek lisans, 3'ü (%1,9) doktorasını yapmıştır.

Tablo 5.Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel İstatistikler

Mesleki Kıdeminiz	f(frekans)	%(yüzde)
-------------------	------------	----------

1-5	49	30.2
6-10	35	21.6
11-15	26	16
16-20	26	16
21+	26	16
Toplam	162	100

Tablo 5 te görüldüğü gibi Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 49'u (%30,2) si 1-5 yılları arasında öğretmenlik mesleğini icra ederken, 35'i (%21,6) sı 6-10 yılları arasında icra ederken, 26'sı (%16) 11-15 yılları arasında mesleğini icra ederken ,26'sı (%16) 16-20 yılları arasında mesleğini icra ederken, 26'sı (%16) ise 21 ve daha uzun yıllardır mesleklerini icra etmektedir.

Tablo 6. Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okula Göre Betimsel istatistikler

Görev Yapılan Okul	f(frekans)	%(yüzde)
Fen Lisesi	36	23.5
Anadolu Lisesi.	99	61.1
Mesleki ve Anadolu Lisesi	25	15.4
Toplam	162	100

Tablo 6 'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin görev yaptıkları okullar incelenecek olursa 38 'i (%3,5) Fen Lisesinde görev yapmaktayken, 99'u (61,1) Anadolu Lisesinde görev yapmaktayken, 25'i (%15,4) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır.

Tablo 7. Biyoloji Öğretmenlerinin Çalıştığı Kamu Kurumlarına Göre Betimsel İstatistikler

Çalışılan Kurum.	f(frekans)	%(yüzde)
Kamu	108	66.7
Özel sektör	54	33.3
Toplam	162	100

Tablo 7 de görüldüğü gibi Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 108'i (%66,7) kamu sektöründe çalışırken, 54'ü (%33,3) özel sektörde çalışmaktadır.

Tablo 8. Biyoloji Öğretmenlerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler

Annelerinin Eğitim Durumu	f(frekans)	%(yüzde)
Okur-yazar değil	58	35.8
İlköğretim	66	40.7
Lise	28	17.3
Üniversite	10	6.2
Toplam	162	100

Tablo 8 'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumları incelenecek olursa 58'inin (%35,8) anneleri okur-yazar olmayıp, 66'sının (%40,7) anneleri ilköğretim mezunuyken, 28'inin (%17,3) anneleri lise mezunuyken, 10'unun (%6,2) anneleri üniversite mezunudur.

Tablo 9 Biyoloji Öğretmenlerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler

Babalarının Eğitim Durumu	f(frekans)	%(yüzde)
Okur-yazar değil	13	8

İlköğretim	78	48.1
Lise	50	30.9
Üniversite	21	13
Toplam	162	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin babalarının eğitim durumları incelenecek olursa 13 ‘ünün(%8) babaları okur-yazar değilken, 78’inin (%48,1) babaları ilköğretim mezunuyken, 50’sinin (%30,9) babaları lise mezunuyken, 21’inin (%13) babaları ise üniversite mezunudur.

Tablo 10.Biyoloji Öğretmenlerinin Takip Ettikleri Bir Yayın Var mı Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Takip Edilen Bir Yayın Var mı	f(frekans)	%(yüzde)
Evet	100	61.7
Hayır	62	38.3
Toplam	162	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 100’ü (%61,7) herhangi bir yayını (dergi gazete, vb) takip ederken, 62’si (%38,3) herhangi bir yayını (gazete,dergi,vb) takip etmemektedir.

Tablo 11.Biyoloji Öğretmenlerinin Tekrar Seçme Şansı Olsaydı Yine Aynı Mesleği Seçer miydi Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Tekrar Seçme Şansı Olsa Yine Aynı Mesleği Seçer miydi	f(frekans)	%(yüzde)
Evet	101	62.3
Hayır	61	37.7

Toplam	162	100
--------	-----	-----

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerine tekrar seçme şansınız olsaydı yine aynı mesleği seçer miydiniz sorusu sorulduğunda 101’i (%62,3) evet derken, 61’i (%37,7) ise hayır demiştir.

Tablo 12. Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Düzenli Kitap Okur musunuz	f(frekans)	%(yüzde)
Evet	77	47.5
Hayır	15	9.3
Kısmen	70	43.2
Toplam	162	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerine düzenli kitap okur musunuz sorusu sorulduğunda 77 ‘si (%47,5) evet derken, 15’i (%9,3) hayır derken 70’i (%43,2) kısmen demiştir.

Tablo 13. Biyoloji Öğretmenlerinin Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini Takip Etme Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini Takip Eder misiniz	f(frekans)	%(yüzde)
Evet	141	87

Hayır	21	13
Toplam	162	100

Tablo 13 ‘te görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerine alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz sorusu sorulduğunda 141’i (%83) evet derken, 21’i (%17) ise hayır demiştir.

Tablo 14.Biyoloji Öğretmenlerinin Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini Takip Etme Durumuna Göre Betimsel İstatistikler

Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini Takip Eder misiniz f(frekans)	%(yüzde)
Evet	111 68.5
Hayır	51 31.5
Toplam	162 100

Tablo 14’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerine alan dışı faaliyetlerini takip eder misiniz sorusu sorulduğunda 111’i (%68,5) evet derken 51’i (%31,5) hayır demiştir.

3.3.Verİ Toplama Araçları

Bu çalışmada, aşağıdaki alt başlıklarda detayları verilmek üzere, veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ve “Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır.

Veriler, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, araştırmacı tarafından Diyarbakır il merkezinde liselerde görev yapan biyoloji öğretmenlerinden, formlar kullanılarak elde edilmiştir. Uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından öğretmenlere yönerge açıklanmış ve gönüllü katılım talep edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen formda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, görev yapılan okul, çalışılan kurum, anne-babanın eğitim durumu, takip edilen yayın, düzenli kitap okuma durumu, alan içi-dışı eğitim faaliyetlerini takip etme durumu, yeniden şansım olsa aynı mesleği seçerdim gibi sorular bulunmaktadır. Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin kişisel bilgilerini elde etmek için kullanılan bu form ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada, orijinali Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Engin, Kör, Erbay (2017) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılmış likert dereceleme türünden hazırlanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği 2017 yılında hazırlanmış makale çalışmasının ürünüdür. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile sağlanmıştır. Ölçek maddeleri tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucu bir soru çıkarılmıştır, son durumda ölçek toplamda 15 madde içermektedir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye’de de kullanılabileceğini göstermiştir. Ölçeğin türü öz bildirim derecelendirme 5’li likert (Asla, Nadiren, Ara sıra, Sık sık, Her zaman) olup ölçekten alınabilecek puan 15-75 aralığında değişmektedir.

Bu araştırmada güvenirlik analizi sonucu Cronbach-Alpha değeri 0.85 bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği:

Araştırmada biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek üzere Çolak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen öğretmenlik öz yeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 27 maddeli bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin türü öz bildirim derecelendirme 5'li likert (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) olup ölçekten alınabilecek puan 27-135 aralığında değişmektedir. Bu araştırmada güvenirlik analizi sonucu Cronbach-Alpha değeri 0.94 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından elde edilen veriler uygun analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Bu verilerin analiz edilmesinde spss20 istatistik paket programı (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılmıştır. Verilerin analizinde %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin analizi için betimsel istatistik teknikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve katılımcıların kişisel bilgi forumundaki özelliklerine yönelik değişkenlere bağlı olarak, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmen öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere pearson korelasyon tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında alt problemlere yönelik bulgular ve bu bulguların yorumu yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, “Biyoloji Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait betimsel istatistikler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Yaşam Boyu Öğren	162	44	75	60.846	516

Tablo 15’de görüldüğü gibi biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının ortalaması 60.846 ve standart sapması 516’dır. Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet, yaş aralığı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı kurum, görev yaptığı okul, anne ve babanın eğitim durumu, takip ettiği yayın,

mesleğini sevip-sevmeme, düzenli kitap okuma, alan içi ve dışı eğitim faaliyetlerini takip etme durumlarına göre anlamlı bir değişim göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	x	ss	t	sd	p
Kadın	80	4.01	.50	.967	160	.335
Erkek	82	4.09	.52			

Biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında fark olup olmadığını gösteren Tablo 16’daki test sonucu incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $t(160) = .967$; $p > .05$. Erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının ortalaması (4.09), kadın öğretmenlere göre (4.01) biraz fazla olsa da bu bulgu, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Biyoloji öğretmenlerinin yaş aralığına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 17 ve 18’de verilmiştir.

Tablo 17: Biyoloji Öğretmenlerinin Yaş aralığına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Aralığı	N	x	ss
20-29	46	4.11	0.54
30-39	63	4.05	0.52
40-49	44	3.95	0.49
50+	9	4.26	0.33

Tablo 18 Biyoloji öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0.981	3	0.327		
Grup İçi	41.895	158	0.265	1.233	.300
Toplam	42.876	161			

İlgili tablolar incelendiğinde 20-29 yaş arası biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamasının 4.11, 30-39 yaş arası olanların 4.05, 40-49 yaş arası olanların 3.95 ve 50 yaş ve üstü olanların 4.26 olduğu; fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $F(3, 158)=1,233$; $p>.05$. Başka bir deyiş ile biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Biyoloji Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarının Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	x	ss	sd	t	p
Eğitim Fakültesi	104	4.06	0.53	160	0.423	0.673
Fen Fakültesi	58	4.03	0.48			

Biyoloji öğretmenlerinin mezun olunan fakülteye göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında fark olup olmadığını gösteren Tablo 19'daki test sonucu incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu olan biyoloji öğretmenlerinin ($x=4.06$) fen fakültesi biyoloji öğretmenlerine göre ($x=4.03$) biraz fazla olsa da bu bulgu, yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $t(160)=0.423$ $p>.05$.

Biyoloji öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 20 ve 21'de verilmiştir

Tablo 20 Biyoloji öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim Durumu	N	x	s
Lisans	116	4.03	0.48
Yüksek lisans	43	4.12	0.58
Doktora	3	3.84	0.43

Tablo 21 Biyoloji öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	kareler toplamı	Sd	kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	0.981	2	0.177	0.661	0.518
Grup içi	42.523	159	0.267		
Toplam	42.876	161			

İlgili tablolar incelendiğinde 116 biyoloji öğretmeni ($\bar{x}=4.03$) lisans mezunu 43 tane biyoloji öğretmeni ($\bar{x}=4.12$) yüksek lisans mezunu 3 tane biyoloji öğretmenin ise doktora mezunu olduğu fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. $F(2,159)=0.661$, $p>.05$ Başka bir deyiş ile biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 22 ve 23'te verilmiştir.

Tablo 22 Biyoloji öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	x	s
1-5	49	4.05	0.541
6-10	35	4.20	0.489
11-15	26	3.98	0.585
16-20	26	3.93	0.422
21+	26	4.03	0.516

Tablo 23 Biyoloji öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme-Eğilimlerinin tek yönlü Varyans Analizi

Varyans kaynağı	kareler toplamı	Sd	kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	1.344	4	0.336	1.271	0.284
Grup iç	41.532	157	0.265		
Toplam	42.876	161			

İlgili tablolar incelendiğinde 49 biyoloji öğretmenin mesleki kıdemi 1-5 yıl arasındayken ($x=4.05$) 35 biyoloji öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında ($x=4.20$) 26 biyoloji öğretmenin mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında ($x=3.98$) 26 biyoloji öğretmenin mesleki kıdemi 16-20 yıl arasındayken ($x=3.93$) ,26 biyoloji öğretmenin ise mesleki kıdemi 21+ ve üstü yılları kapsamasına rağmen ($x=4.03$) fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $F(4.157) = 1.271$, $p > .05$. Başka bir deyişle biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi mesleki kıdem durumuna göre anlamlı olarak değişmemektedir

Biyoloji öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 24 ve 25'te verilmiştir

Tablo 24 Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin dağılımı

Görev yeri	N	x	s
Fen lisesi	38	4.08	0.52
Anadolu lises i	99	4.05	0.49
Mes.ve tek. And. Lis. 25	25	4	0.60

Tablo 25. Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans kaynağı	kareler toplamı	Sd	kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	0.102	2	0.051		
Grup içi	42.774	159	0.269	0.190	0.827
Toplam	42.876	161			

İlgili tablolar incelendiğinde 38 biyoloji öğretmeni ($\bar{x}=4.08$) fen lisesinde ,99 biyoloji öğretmeni ($\bar{x}=4.05$) Anadolu lisesinde , 25 tane biyoloji öğretmeni ise mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev almasına rağmen fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir . $F(2,159)=0.190$, $p>, 05$.Başka bir deyiş ile biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri görev yaptığı okul durumuna göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin görev yaptığı kurum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo.26. Biyoloji Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Göre Dağılımı

Çalıştığı Kurum	N	x	s	sd	t	p
Kamu	108	4.06	0.54	160	5.279	0.853
Özel sektör	54	4.04	0.45			

Biyoloji öğretmenlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanları, arasında fark olup olmadığını gösteren Tablo 26’daki test sonucu incelendiğinde kamu sektöründe çalışan biyoloji öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.06$) ,özel sektörde

çalışan biyoloji öğretmenlerinin ise ($x=4.04$) ortalamaya sahip olduğundan kamu sektöründe çalışan biyoloji öğretmenlerinin ortalama puanları daha yüksek olmasına rağmen bu bulgu, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile çalışılan kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir $t(160)=5.279, p>.05$

Biyoloji öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 27 ve 28’de verilmiştir.

Tablo 27. Biyoloji Öğretmenlerinin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Göre Dağılımı

Annelerinin Eğitim Durumu	N	x	ss
Okur-yazar değil	58	3.98	0.50
İlköğretim	66	4.04	0.53
Lise	28	4.17	0.51
Üniversite	10	4.23	0.42

Tablo 28 Biyoloji Öğretmenlerinin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.982	3	0.327		
Gruplar içi	41.894	158	0.265	1.235	0.299
Toplam	42.876	161			

İlgili tablolar incelendiğinde 58 biyoloji öğretmenin ($x=3.98$) annesi okur-yazar değilken 66 biyoloji öğretmenin ($x=4.04$) annesi ilköğretim mezunu, 28 biyoloji öğretmenin ($x=4.17$) annesi lise mezunu, 10 biyoloji öğretmenin ($x=4.23$) annesi

üniversite mezunu olduğu görülür fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $F(3,158)=1.235$, $p>.05$. Başka bir deyişle biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri annelerinin eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin babalarının eğitim durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 29 ve 30’da verilmiştir.

Tablo 29 Biyoloji Öğretmenlerinin Babalarının Eğitim Durumu DeğişkenineGöre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin dağılımı

Babalarının Eğitim Durumu	N	x	ss
Okur-yazar değil	13	3.96	0.43
İlköğretim	78	4.04	0.51
Lise	50	4.09	0.55
Üniversite	21	4.05	0.47

Tablo 30 Biyoloji Öğretmenlerinin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	kareler toplamı	Sd	kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	0.179	3	0.060		
Grup içi	42.697	158	0.270	0.221	0.882
Toplam	42.876	161			

İlgili tablolar incelendiğinde 13 biyoloji öğretmenin (x=3.96) babası okur-yazar değilken, 78 biyoloji öğretmenin (x=4.04)babası ilköğretim mezunu, 50 biyoloji öğretmenin (x=4.09) babası lise mezunu, 21 biyoloji öğretmenin (x=4.05) babasının üniversite mezun olduğu görülmüştür fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $F(3,158)=0.221$, $p>.05$. Başka bir deyişle biyoloji öğretmenlerinin

yaşam boyu öğrenme eğilimleri baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin takip ettiği bir yayın var mı? Değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31 Biyoloji Öğretmenlerinin Takip Ettikleri Bir Yayın Var mı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dağılımı

Takip Ettiğiniz Bir Yayın Var mı	N	x	s	sd	t	p
Evet	100	4.15	0.48	160	3.095	0.002
Hayır	62	3.90	0.53			

Biyoloji öğretmenlerinin takip ettiği yayın değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında fark olup olmadığını gösteren Tablo 31’deki test sonucu incelendiğinde, biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin takip ettiğiniz bir yayın var mı sorusuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. $t(160)=3.095$, $p<.05$ Herhangi bir yayın takip eden biyoloji öğretmenlerinin ($x=4.15$) herhangi bir yayın takip etmeyenlere göre ($x=3.90$) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalama puanları daha yüksektir.

Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin yeniden seçme şansımız olsaydı aynı mesleği seçer miydiniz, değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32 Biyoloji Öğretmenlerinin Yeniden Seçme Şansınız Olsaydı Aynı Mesleği Seçer miydiniz Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dağılımı

Tekrar Seçme Şansınız Olsaydı	N	x	s	sd	t	p
Aynı Mesleği Seçer miydiniz						
Evet	101	4.10	0.506	160	1.570	0.118
Hayır	61	3.97	0.525			

Biyoloji öğretmenlerinin tekrar seçme şansınız olsa aynı mesleği seçer miydiniz değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında fark olup olmadığını gösteren Tablo 32'deki test sonucu incelendiğinde, evet ve hayır diyen biyoloji öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $t(160)=1.570, p>.05$ tekrar seçme şansınız olsaydı aynı mesleği seçer miydiniz sorusuna evet diyenlerin ortalaması ($x=4.10$) hayır diyenlerin ortalamasında daha yüksek olmasına rağmen ($x=3.97$) Bu bulgulara bakılarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı yorumlanabilir

Biyoloji öğretmenlerinin düzenli kitap okur musunuz değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 33 ve 34'te verilmiştir

Tablo 33 Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz Değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin dağılımı

Düzenli kitap okur musunuz	N	x	s
Evet	77	4.23	0.45
Hayır	15	3.81	0.62
Kısmen	70	3.91	0.49

Tablo 34 Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	kareler toplamı	Sd	kareler ortalanası	f	p
Gruplar arası	4.741	2	2.371		
Grup içi	38.135	159	0.240	9.884	0
Toplam	42.876	161			

İlgili tablolar incelendiğinde $F(2,159)=9.884, p<.05$. Başka bir deyişle biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli kitap okur musunuz durumuna göre anlamlı olarak değişmektedir. Düzenli kitap okuyan biyoloji öğretmenlerinin (4.23) okumayanlara göre (3.81) ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin alan içi faaliyetlerini takip eder misiniz değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri, puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Biyoloji Öğretmenlerinin Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini Takip Eder misiniz Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dağılımı

Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini						
Takip Eder misiniz	N	x	s	sd	t	p
Evet	141	4.09	0.49	160	2.607	0.10
Hayır	21	3.78	0.57			

Biyoloji öğretmenlerinin alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz değişkenine göre yaşam boyu öğrenme, eğilim puanları arasında fark olup olmadığını gösteren tabloda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ifade etmemektedir $t(160)=2.607, p>.05$. Alan içi eğitim faaliyetlerini takip eden biyoloji öğretmenlerinin puan ortalaması takip etmeyenlere göre fazla olsa da bu bulgu yaşam boyu öğrenme eğilimi ile alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz değişkenine göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin alan dışı faaliyetlerini takip eder misiniz değişkenine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Biyoloji Öğretmenlerinin Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini Takip eder misiniz Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin dağılımı

Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini						
Takip Eder misiniz	N	x	s	sd	t	p
Evet	111	4.15	0.49	160	3.580	0
Hayır	51	3.84	0.49			

Biyoloji öğretmenlerinin alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz değişkenine göre, yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında fark olup olmadığını gösteren tabloda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ifade edilmektedir $t(160)=2.607$, $p>.05$. $t(160)=3.580$, $p<.05$. Alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eden biyoloji öğretmenlerinin (4.09) etmeyenlere göre (3.78) daha yüksek ortalama sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, “Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inanç dağılımı eğilimleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ait betimsel istatistikler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Biyoloji Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
öz yeterlik inanç eğilimi	162	77	135	115.8	.490

Tablo 37’de görüldüğü gibi Biyoloji Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç puanlarının ortalaması 115.8 ve standart sapması 490’dır. Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inanç eğilimleri cinsiyet, yaş aralığı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı kurum, görev yaptığı okul, anne ve babanın eğitim durumu, takip ettiği yayın, mesleğini sevip-sevmeme, düzenli kitap okuma, alan içi ve dışı eğitim faaliyetlerini takip etme durumlarına göre anlamlı bir değişim göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançları puanları arasında puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38 Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnancının Dağılımı

Cinsiyet	N	x	s	sd	t	p
Kadın	4.26		0.50			
Erkek	4.31		0.52	160	0.696	0.487

Tablo 38 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir. $t(160)=.696$, $p>.05$ Tablo incelendiğinde erkek biyoloji öğretmenlerinin (4.31) kadın

biyoloji öğretmenlerine göre (4.26) öz yeterlik ortalama puanları daha yüksek olmasına rağmen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı yorumlanabilir.

Biyoloji öğretmenlerinin yaş aralığına göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 39 ve 40'da verilmiştir.

Tablo 39 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Yaş Aralığı	N	X	S
20-29	46	4.28	0.46
30-39	63	4.30	0.49
40-49	44	4.24	0.52
50+	9	4.44	0.43

Tablo 40 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.325	3	0.108		
Grup içi	38.432	158	0.243	0.445	0.721
Toplam	38.757	161			

İlgili tablolar incelendiğinde yaş aralığı 20-29 olan biyoloji öğretmenin öz yeterlik puan ortalaması $x=4.28$ yaş aralığı 30-39 biyoloji öğretmenin 4.30 yaş aralığı 40-49 biyoloji öğretmenin $x=4.24$ 50 ve üzeri yaşta olan biyoloji öğretmeni ise $x=4.44$ ortalamaya sahip olduğu bilinmesine rağmen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade

edilmemektedir. $F(3,158)=.445$, $p>.05$ Başka bir deyiş ile biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı yaşa göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41 Biyoloji Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	N	X	S	Sd	t	p
Eğitim fakültesi	104	4.34	0.45	160	1.877	0.062
Fen fakültesi	58	4.19	0.53			

Tablo 41’de yapılan araştırmalar sonucunda biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezun olunan fakülte değişkeni kapsamında incelendiğinde, eğitim fakültesinden mezun olan biyoloji öğretmenlerinin ($x=4.34$) fen fakültesinden mezun olan, biyoloji öğretmenlerinden daha yüksek bir öz yeterlik puan ortalamasına sahip olmasına, rağmen ($x=4.19$) aralarında istatistiksel anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir. $t(160)=1.877$, $p>.05$

Biyoloji öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 42 ve 43’te verilmiştir.

Tablo 42 Biyoloji Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Eğitim Durumu	N	x	s
---------------	---	---	---

Lisans	116	4.25	0.48
Yüksek lisans	43	4.39	0.50
Doktora	3	4.18	0.54

Tablo 43Biyoloji Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.730	2	0.365		
Grup içi	38.027	159	0.239	1.525	0.221
Toplam	38.757	161			

İlgili tablolar incelendiğinde yüksek lisans yapan biyoloji öğretmenlerinin puan ortalaması (4.39), lisans (4.25) ve doktora (4.18) biyoloji öğretmenlerinden daha yüksek olmasına rağmen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancıyla eğitimi durumu değişkeni arasında istatistiksel bir farkın olmadığı görülmektedir. $F(2,159)=1.525$, $p>.05$. Başka bir deyişle biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançları eğitim durumlarına göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 44 ve 45’te verilmiştir.

Tablo 44 Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	x	s
---------------	---	---	---

1-5	49	4.05	0.54
6-10	35	4.20	0.48
11-15	26	3.98	0.58
16-20	26	3.93	0.49
21+	26	4.03	0.42

Tablo 45 Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz yeterlik İnançlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.815	4	0.454		
Grup içi	36.941	157	0.235	1.929	0.108
Toplam	38.757	161			

İlgili tablolar incelendiğinde 1-5 yılları arasında mesleki kıdeme sahip olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik puan ortalaması 4.05, 6-10 yılları arasında görev yapan biyoloji öğretmenlerinin 4.20, 11-15 yılları arasında görev yapan biyoloji öğretmenlerinin 3.98, 16-20 yılları arasında görev yapan biyoloji öğretmenlerinin 3.93, 21 ve üstü yıl görev yapan biyoloji öğretmenlerinin puan ortalaması ise 4.03 olmasına rağmen $F(4,157)=1.929$, $P>.05$ Bu bulgulara dayanarak biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 46 ve 47’de verilmiştir.

Tablo 46 Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Görev Yaptığı Okul	N	x	s
Fen lisesi	38	4.08	0.52

Anadolu Lisesi	99	4.05	0.49
Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi	25	4.00	0.60

Tablo 47 Biyoloji Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.659	2	0.330		
Grup içi	38.098	159	0.240	1.375	0.256
Toplam	38.757	161			

İlgili tablolar incelendiğinde Fen Lisesinde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik puan ortalaması (4.08) Anadolu Lisesi (4.05) ve Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan biyoloji öğretmenlerinin (4.00) daha yüksek olmasına rağmen bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir $F(2,159)=1.375$ $p>.05$ Başka bir deyiş ile biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançları görev yapılan okula göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin görev yaptığı kurum değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir

Tablo 48 Biyoloji Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Öz yeterlik İnançlarının Dağılımı

Çalıştığı Kurum	N	X	S	Sd	t	p
Kamu	108	4.30	0.49	160	0.758	0.450
Özel sektör	54	4.24	0.47			

Tablo 48'in T-Testi sonucu $t(160)=.758$ $p>.05$ olarak tespit edilmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çalıştığı kurum değişkenine göre kamu kurumunda çalışan biyoloji öğretmenlerinin (4.30) özel sektörde çalışan biyoloji öğretmenlerine (4.24) göre daha yüksek, öz yeterlik ortalamasına sahip olmasına rağmen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancıyla çalıştığı kurum arasında anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 49 ve 50'de verilmiştir.

Tablo 49 Biyoloji Öğretmenlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz yeterlik İnançlarının Dağılımı

Annenizin Eğitim Durumu:	N	x	s
Okur-yazar değil	58	4.33	0.43
İlköğretim	66	4.21	0.56
Lise	28	4.34	0.44
Üniversite	10	4.33	0.37

Tablo 50 Biyoloji Öğretmenlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.549	3	0.183		
Grup içi	38.207	158	0.242	0.757	0.520
Toplam	38.757	161			

İlgili tablolar incelendiğinde anneleri okur yazar değilken biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ortalaması 4.33, annesi ilköğretim mezunu olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı 4.21, annesi lise mezunu olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ortalaması 4.34 ve annesi üniversite mezunu olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ise 4.33 olmasına rağmen, $F(3.158)=.757$, $P>.05$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının annelerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin babalarının eğitim durumu değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 51 ve 52’de verilmiştir.

Tablo 51 Biyoloji Öğretmenlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Babanızın Eğitim Durumu	N	x	s
Okur-yazar değil	13	4.11	0.40
İlköğretim	78	4.32	0.53
Lise	50	4.31	0.46
Üniversite	21	4.21	0.44

Tablo 52 Biyoloji Öğretmenlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.605	3			
Grup içi	38.152	158	0.202	0.835	0.476
Toplam	38.757	161			

İlgili tablolar incelendiğinde babası okur yazar değilken biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ortalaması 4.11, babası ilköğretim mezunu olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ortalaması 4.32, babası lise mezunu olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ortalaması 4.31 ve babası üniversite mezunu olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ortalaması ise 4.21 olduğu görülmektedir $F(3,158)=.835$, $P>.05$ Bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının babalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin takip ettiği bir yayın var mı? Değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53 Biyoloji Öğretmenlerinin Takip Ettikleri Bir Yayın Var mı Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Takip ettiğiniz bir yayın var mı	N	X	S	Sd	t	p
Evet	100	4.35	0.41	160	2.068	0.40
Hayır	62	4.18	0.58			

Takip ettiğiniz yayın var mı sorusuna “evet” diyen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inanç ortalaması (4.35), “hayır” diyenlerin öz yeterlik ortalamasından daha yüksek olmasına rağmen (4.18) T-Testi sonucu $t(62,100)=2.068$, $p>.05$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının takip ettikleri bir yayın var mı değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin tekrar seçme şansınız olsaydı aynı mesleği seçer miydiniz? Değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 54’te gösterilmiştir.

Tablo 54 Biyoloji Öğretmenlerinin Tekrar Seçme Şansınız Olsaydı Aynı Mesleği Seçer miydiniz Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Tekrar seçme şansınız olsaydı						
Aynı mesleği seçer miydiniz	N	X	S	Sd	t	p
Evet	101	4.32	0.44	160	1.275	0.204
Hayır	61	4.22	0.55			

Tekrar seçme şansınız olsaydı aynı mesleği seçer miydiniz sorusuna “evet” diyen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inanç ortalaması (4.32), “ hayır” diyenlerin öz yeterlik ortalamasından daha yüksek olmasına rağmen (4.22) T-Testi sonucu $t(160)=1.275$, $p>.05$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin düzenli kitap okur musunuz değişkenine göre öz yeterlik inançları puanları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 55 ve 56’da verilmiştir.

Tablo 55Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Düzenli kitap okur musunuz	N	X	S
Evet	77	4.30	0.49
Hayır	15	4.30	0.58
Kısmen	70	4.26	0.57

Tablo 56 Biyoloji Öğretmenlerinin Düzenli Kitap Okur musunuz, Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.59	2	0.029		
Grup içi	38.698	159	0.243	0.120	0.887
Toplam	38.757	161			

Düzenli kitap okur musunuz sorusuna “evet” diyenlerin öz yeterlik ortalaması 4.30, hayır diyenlerin 4.30 ve kısmen diyenlerin ortalaması 4.26 olmasına rağmen $F(2,159)=.120$, $p>.05$ Bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının düzenli olarak kitap okur musunuz, değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir.

Biyoloji Öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz,değişkenine göre fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57 Biyoloji Öğretmenlerinin Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini Takip Eder misiniz, Değişkenine Göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini						
Takip Eder misiniz	N	x	s	sd	t	p
Evet	141	4.33	0.44	160	3.58	0.003
Hayır	21	3.99	0.67			

Alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz sorusuna “evet” diyen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inanç ortalamaları (4.33), hayır diyenlerin öz yeterlik ortalamasından (3.99) daha yüksek olması, T-Testi sonucu $t(160)=3.58$, $p<.05$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının alan içi eğitim faaliyetleri değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmektedir.

Biyoloji Öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58 Biyoloji Öğretmenlerinin Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini Takip Eder misiniz, Değişkenine göre Öz Yeterlik İnançlarının Dağılımı

Alan Dışı Eğitim Faaliyetlerini						
Takip Eder misiniz	N	x	s	sd	t	p
Evet	111	4.33	0.48	160	1.708	0.90
Hayır	51	4.19	0.48			

Alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz sorusuna “evet” diyen biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inanç ortalamaları (4.33) “hayır” diyenlerin öz yeterlik ortalamasından (4.19) daha yüksek olmasına rağmen T-Testi sonucu $t(160)=1.708$, $p>.05$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık ifade edilmemektedir ($p>0.05$)

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın beşinci alt probleminde, biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır? ,sorusuna cevap aranmıştır.

Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanları ile Öz Yeterlik İnancı Puanları arasındaki ilişkiyi gösteren bilgiler tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz yeterlik İnancı Arasındaki İlişki

		Öz yeterlik inancı
Yaşam Boyu Öğrenme	r	0.63

Tablo 59 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları ile öz yeterlik inancı puanları arasında ($r=0.63$, $p<.05$) pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

5.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgular incelendiğinde, biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrenme süreçlerinin farkında olarak yeni beceriler öğrenme eğiliminde oldukları; yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki davranışlarını geliştirme eğiliminde oldukları, gelişim ve değişime açık oldukları, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmalarının, hayatlarının tamamında eğitim ve öğrenme kavramının önemini hissetmelerine, kariyer planlamaları yapabilmelerine, eğitimi hayatlarının tamamına yaymalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olma nedenleri arasında cinsiyet, mezun olunan fakülte, yaş aralığı, eğitim durumları, mesleki kıdem, görev yapılan okul, çalışılan kurum, anne-babalarının eğitim durumu, takip edilen yayın durumu, tekrar seçme şansı olsaydı aynı mesleği seçme durumu, alan içi-dışı eğitim faaliyetlerini takip etme, düzenli kitap okuma gibi değişkenlerinden alan dışı eğitim faaliyetlerini takip edenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu bilgiler dâhilin de kendi branşıyla sınırlı kalmayıp farklı branşlarda da araştırma yapan biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir faktör ise düzenli kitap okuyan biyoloji öğretmenlerinin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu biliniyor. Bir başka faktör ise herhangi bir yayın takip eden biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en nihai sonucu da düzenli kitap okuyan biyoloji öğretmenlerinin okuduğu kitaplardan dolayı sürekli olarak kendini yenilediği, öğrenmeye açık olduğu, kendi branşıyla sınırlı kalmayıp farklı eğitim faaliyetlerinde bulunan biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, ayrıca herhangi bir dergi

gazete makale takip eden biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Gedik, 2019)

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli demografik özellikler açısından değerlendirildiğinde aşağıdaki tartışmalar söz konusu olmuştur:

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Göller (2015); Yıldırım (2015); Ayaz (2016); Çetin (2019) de cinsiyete göre farklılık olmadığını tespit etmişlerdir .Diğer bir deyişle cinsiyete göre yaşam boyu öğrenmeye açık olmanın değişiklik ifade etmediği görülmüştür. Bu çalışmanın tersine Bulaç ve Kurt (2019) ile Demirel ve Akkoyunlu'nun (2010) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine yönelik yürüttüğü çalışmaların kadın öğretmen adaylarının lehine, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Gedik (2019); Sarıöz (2015); Özcan (2011) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını, Babanlı (2019); Kaya (2018); Kuzu ve Ertem (2015) ise yapmış oldukları çalışmalarında yaş değişkenine göre farklılığın olduğunu bulmuşlardır. Yasa (2018), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, (50+) yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş aralıklarındaki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek ortalama olduğu görülmüştür. Bu durum mevcut araştırmada ileriki yaştaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olma sebebini açıklayacak niteliktedir. Yaşam boyu öğrenmede, yetişkinin sahip olduğu deneyim önemli bir yer tutmaktadır. İleri yaş aralığında yer alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkması deneyim ile ilişkilendirilebilir.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir. Torun (2020) yapmış olduğu çalışmada mezun olunan fakülte değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin eğitim durumu değişkenine göre, anlamlı bir farklılık ifade etmediği tespit edilmiştir. Torun (2020) yapmış olduğu çalışmada, eğitim durumu değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrenim durumu değişkeni, öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Keskin (2019) lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin mesleki değerlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Koç (2017), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki değerlerinin, lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu; Atasoy (2019), öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerine göre doktora mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, doktora mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ifade etmediği tespit edilmiştir. Akpınar (2020) yapmış olduğu çalışmada, mesleki kıdem değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ertaş (2022) yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdem değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne-babalarının eğitim durumu değişkenine göre, anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Akpınar (2020) yapmış olduğu çalışmada biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tekrar seçme şansınız olsaydı aynı mesleği seçer miydiniz, değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Akpınar (2020) yapmış olduğu çalışmada biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tekrar seçme şansınız olsaydı aynı mesleği seçer miydiniz, değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilmiştir. Tekrar seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim diyenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre anlamlı bir farklılık ifade edilmemekten ziyade biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre anlamlı bir farklılık ifade edilmiştir. Akpınar (2020) yapmış olduğu çalışmada biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alan içi-dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görev yapılan okul, çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yaptığım literatür çalışmalarında biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bu değişkenlere göre herhangi bir araştırmada yer almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli kitap okuma takip ettiğiniz bir yayın var mı değişkenlerine göre farklılaştığı bilinmesine rağmen yaptığım literatür çalışmalarında biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli kitap okur musunuz, değişkeninin de herhangi bir literatür çalışmasında kullanılmadığı tespit edilmiştir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili bulgular incelendiğinde, biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek olma nedenleri arasında cinsiyet, mezun olunan fakülte, yaş aralığı, eğitim durumları, mesleki kıdem, görev yapılan okul, çalışılan kurum, anne-babalarının eğitim durumu, takip edilen yayın durumu, tekrar seçme şansı olsaydı aynı mesleği seçme durumu, alan içi-dışı eğitim faaliyetlerini takip etme, düzenli kitap okuma gibi değişkenlerden, alan içi eğitim faaliyetlerini takip eden biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu diğer bir deyişle kendi branşıyla ilgili eğitim faaliyetlerinin takip eden biyoloji öğretmenlerinin, kendi branşında yetkinleşebileceğine karşı inançlarının da o derece yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyinin yüksek olduğu bu çalışmayı destekler nitelikte Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından araştırma

evreni üzerinden yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlilik algılarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Toy ve Duru (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması araştırmasında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çetin (2019) tarafından yapılan “eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlik ile ilişkisinin incelenmesi” konulu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin yüksek olduğu, öz yeterliklerinin de orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir.

5.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma:

Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli demografik özellikler açısından değerlendirildiğinde aşağıdaki tartışmalar söz konusu olmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Avcı (2020) yaptığı araştırmaya göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yine bazı araştırmalarda (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Say, 2005; Özata, 2007) benzer şekilde erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Ancak bu konuda araştırmalar oldukça farklılık göstermektedir. Örneğin bazı araştırmalarda (Altunbaş, 2011; Ekici, 2006; Yavuz, 2009; Nazıf Toy ve Duru, 2016: 161) kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançları, erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından daha yüksektir. Bazı araştırmalarda (Çimen, 2007; Derman, 2007; Doğan, 2013; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Özerkan, 2007; Seçer, 2011; Telef, 2011) ise cinsiyetin öz yeterlik inancını etkilemediğini ifade etmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Avcı (2020) yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaşları arttıkça öz yeterlik inancının arttığı sonucuna varılmaktadır. Aynı şekilde hekimler üzerinde yapılan bir

çalışmada, genç pratisyen hekimlerin görevlerinin ilk yıllarında kişisel başarı boyutunda kendilerini yetersiz algıladıkları, diğer yandan yaşın ilerlemesi ve uzman olma durumunda öz yeterliklerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. (Öztürk vd , 2012).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Avcı (2020) yaptığı araştırma sonucuna göre Fen Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Benzer (2011), Eğitim Fakültesi dışındaki diğer bölümlerden ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce veya başladıktan sonra öğretmenlik formasyon eğitimini almış olmaları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Bakan (2019) 'ın yaptığı araştırma sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlerden öz-yeterlik inançlarının nispeten yüksek olduğu görülmektedir. Demirhan, (2012) lisans mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının nispeten yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Toy (2015) araştırmasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine; Gençtürk ve Memiş (2010) 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine; Aydın (2015) 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine; Derbedek (2008) kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğunu belirlemiştir. Telef (2011) araştırmasında kıdemin yalnızca sınıf yönetimine yönelik, öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı farka sebep olduğu ve söz konusu farkın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında, 11- 15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine, Shoulders ve Krei (2015) öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik boyutlarında 15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerle 4 yıl ve daha az olan öğretmenler

arasında 15 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farka sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öz-yeterlik inancının kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar göz önüne alındığında, kıdem arttıkça öz-yeterlik inancının da arttığı görülmektedir. Özyeterlik inancı en fazla doğrudan deneyimlerden etkilendiği (Bandura, 1977; Bandura 1994; Zimmerman, 2000) için öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça öz-yeterlikleri de artmış olabilir. Başarılı deneyimlerin öz-yeterlik inancını arttırdığı, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerin, öz-yeterlik inancını düşürdüğü (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007) göz önüne alınırsa kıdemle birlikte öz-yeterlik düzeyinin yükselmesi, öğretmenlerin mesleki süreçlerde başarılı deneyimler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının görev yapılan okul değişkenine, çalışılan kurum değişkenine, anne-babalarının eğitim durumu değişkenine, takip edilen bir yayım var mı değişkenine, tekrar seçme şansınız olsaydı aynı mesleği seçer miydiniz değişkenine, düzenli kitap okuma değişkenine, alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yaptığım literatür çalışmalarında biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre herhangi bir araştırma sonucu yer almamakla birlikte biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının alan içi eğitim faaliyetlerinin takip eder misiniz, değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı diğer bir ifadeyle alan içi eğitim faaliyetlerini takip eden biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmesine rağmen yaptığım literatür çalışmalarında biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre herhangi bir araştırma sonucu yer almamaktadır.

5.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma:

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yeniliğe, gelişime, açık

olan, eğitim faaliyetlerini takip eden, boş zamanlarını kişisel gelişim faaliyetlerine ayıran, post pozitif bir bilim olan biyoloji biliminin verdiği dinamik yapıdan ötürü geçmişte kabul edilen olguların şuan kabul göremeyebileceğini bilen bir biyoloji öğretmenin, öz yeterlik inancının diğer bir ifadeyle herhangi bir faaliyette bulunurken o faaliyeti gerçekleştirebileceğine olan inancının, pozitif yönlü orta seviyede olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki ile ilgili olarak: Ayra (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça mesleki özyeterlik inançları da artmaktadır. Literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında araştırmamız sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknoloji standartları ve öz yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öz yeterliliklerinin iyi düzeyde olmasının, öğrencilerin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırabileceği öngörülmüştür. Bath ve Smith (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrenme ve öz yeterlik ile yaşam boyu öğrenme özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Selçuk (2016) ise araştırmasında öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme yaklaşımına dönük yeterlik algıları ve öz yeterlik inançları öğretmen yetiştirme programı kapsamında, ele almış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına dönük yeterlik algıları ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür. Literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ekşioğlu ve arkadaşları(2017) tarafından yapılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yetkinlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu çalışmada, bireyin öğrenme ve gelişim adına yaşamında dengeyi sağlaması, duygusal dengesizliklerle baş edebilmesinin, öz yeterlik inancına sahip olmasının yaşam boyu öğrenme eğilimine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Literatüre ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.



BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle İlgili Sonuçları

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle ilgili yapılan bu araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrenme süreçlerinin farkında olarak yeni beceriler öğrenme eğiliminde oldukları, yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki davranışlarını geliştirme eğiliminde oldukları, gelişim ve değişime açık oldukları, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmalarının, hayatlarının tamamında eğitim ve öğrenme kavramının önemini hissetmelerine, kariyer planlamaları yapabilmelerine, eğitimi hayatlarının tamamına yaymalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu gelişmelere bağlı olarak biyoloji öğretmenlerinin çağın gerektirdiği yeniliğe, değişime, araştırma ve sorgulamaya açık oldukları düşünülmektedir. Bu araştırmada yapılan anket çalışması sonucunda biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden, takip edilen bir yayım var mı, alan dışı eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, düzenli kitap okur musunuz değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ifade edilmektedir. Başka bir deyişle biyoloji öğretmenlerinin makale, dergi, dijital platformlarda yeni şeyler öğrenmeye açık, düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmış ayrıca kendi alanıyla kısıtlı kalmayıp farklı alanlarda da faaliyetlerde bulunmuş oldukları tespit edilmiştir.

6.2. Biyoloji Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Eğilimleriyle İlgili Sonuçları

Biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inanç eğilimleriyle ilgili yapılan bu araştırmada öz yeterlik inanç eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan çıkarılabilecek en nihai sonuç ise biyoloji öğretmenlerinin öz düzenleme kapasitesinin, doğrudan ve dolaylı deneyimlerinin, yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle biyoloji öğretmenleri bir faaliyeti kendileri deneyimlerken ya da birini gözlemlerken hangi sırayla en uygun şekilde faaliyeti sonlandıracağıyla ilgili zihninde bir şema oluşturabilmektedir. Ayrıca bir faaliyeti eksiksiz sonlandırabileceğiyle alakalı kendini yeterli düzeyde görmektedir. Bu araştırmada yapılan anket çalışması sonucunda biyoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının sadece alan içi eğitim faaliyetlerini takip eder misiniz, değişkenine göre anlamlı bir farklılık ifade edilmektedir. Bu bağlamda alanıyla ilgili çalışmalara açık olan biyoloji öğretmenlerinin

herhangi bir faaliyette bulunurken başarılı bir şekilde sonlandırabileceğine ilişkin inancının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması diğer bir ifade ile öğretmenlerin kendisine yönelik yeterlik algısının olumlu olması sınıflarını sürekli keşfeden bir yapıya dönüştürmeleri, öğrencilerle birlikte gelişim sürecinde olmaları, sınıf kavramının kapsamını genişletme gayretinde olmaları, sonuçları ve verileri dikkatli bir şekilde analiz edebilmeleri, hedefleri için kısa ve uzun vadede planlar yapmaları, okul ve toplumun her türlü şartlarında olumlu yönde süreklilik gösterebilmeleri adına önemli bir rol oynamaktadır.

6.3 Biyoloji Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Sonuçları:

Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olmasının; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde bulunmasına, öğrenmeyi hayat boyu bir süreç olarak algılamasına katkı sağlamakla kalmayıp herhangi bir branşta bulunan öğrenme faaliyetiyle alakalı başarabileceğine ilişkin inancının yüksek olduğu beklenen durumdur. Ayrıca öğrenme olgusunu hayatının merkezine aldığını buna bağlı olarak sürekli kendini geliştirdiğini, bilgilerini tazelediği bilinmekte olup bunları hayatına başarılı bir şekilde aktaracağı düşünülmektedir

Uygulayıcıya yönelik öneriler;

- Uygulayıcı olan biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer alan öz yeterlik inancıyla ilgili olarak hizmet içi eğitim almaları gelişimlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik inançları yüksek olan biyoloji öğretmenlerinin öğrencilerine daha iyi bir şekilde rol model olması istenen bir durumdur.
- Biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükselmesi adına düzenli kitap okumaları, makale, dergi, gazete veya dijital platformda

gelişimlerini destekleyici bültenleri takip etmeleri ayrıca sadece kendi branşıyla sınırlı kalmayıp farklı branşlara yönelmeleri, gelişimlerine katkı sağlayabilir.

- Biyoloji öğretmenlerinin alanlarıyla ilgili sürekli olarak kendini geliştirmeleri, araştırmalarda bulunmaları, kendilerine olan inancı arttırılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda alanlarıyla ilgili sürekli kendini yenileyen bir birey olmaları öz yeterlik inancını yükseltebilir.

Araştırmacıya yönelik öneriler;

- Öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek sürecinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörlere ilişkin, nicel ve nitel çalışmalar yapılarak öğretmenlerin bu eğilimlerini güçlendirecek çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek sürecinde öz yeterlik inanç eğilimlerine etki eden faktörlere ilişkin nicel ve nitel çalışmalar yapılarak öğretmenlerin bu eğilimlerini güçlendirecek çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

Açıkgöz, Kamile Ün, (1996), Etkili öğrenme ve öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir

- Adabaş,N.(2019). Yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin önemine dair kursiyer görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi ,Bartın üniversitesi
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 2(17), 149-160. Retrieved from <http://iier.org.au/iier17/adams.html>
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B.,& Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Akpınar ,H.H.(2019). Belediye çalışanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi , Gaziantep üniversitesi
- Akpınar ,Ş.(2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlilik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi ,Kocaeli üniversitesi
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, Kış 2013, 64, 23-48
- Arcuria, P. (2011). Assessing postsecondary students' orientation toward lifelong learning (Yüksek lisans tezi, Arizona State University). Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/79563606.pdf>
- Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (lpa) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

- Atıcı, M. (27-29 Eylül 2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde sunuldu. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Ayanoğlu, Ç.(2020). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi.
- Ayaz, Cihad (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın
- Aydın ,Ş(2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), “Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar”: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (ss. 2-14). Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pagem Yayıncılık.
- Ayra ,M.(2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi. Yüksek lisans tezi
- Azar, Hemin Khezri, Masoud G. Lavasani, Ehsan Malahmadi ve Javad Amani (2010); “The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement,” Procedia Social and Behavioral Sciences, Cilt 5, s. 942-947
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers’ self-efficacy beliefs about science teaching. Educational Research and Reviews, 5(4), 175-188.
- Bagnall, R.G. (5-7 July 2005). Dealing with difference by creating dependency? A critique of the dependency thesis in lifelong learning and adult education Paper presented at the 35th Annual SCUTREA Conference, University of Sussex, England, UK. Web:
- Bağcı ,E.(2011). Avrupa birliğine üyelik sürecinde türkiyede yaşam boyu eğitim politikaları Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergis 2011,30(2),139-173

- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin özyeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9(1), 97-111.
- Baltaoğlu-Gökdağ, M., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. İlköğretim online, 14(3), 803-814
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American psychologist, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (pp. 71-81). New York: Academic Press
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy, The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company
- Bath, D.M., Calvin D. Smith (2009). "The Relationship Between Epistemological Beliefs And The Propensity For Lifelong Learning". Studies in Continuing Education. 31(2):173-189.
- Beycioğlu, K. & Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikası. Elektronik sosyal bilimler dergisi
- Bilgi Dünyası, 7(1), 1-22
- Bilir, B., Çekiç, O. & Uslu, B. (2012-2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri
- Boz H. & Canatan, Ü. (2019). Hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılımın aktif yaşlanmanın desteklenmesindeki rolü, International balkan university
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29(3), 693–708
- Bülbül, S. (1991). Yetişkin eğitimi. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.

- Calimera Guidelines Learning (formal and informal): Cultural applications: Local institutions mediating electronic resources. (2005, 01 Şubat).
- Can, T. (2011). Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji kullanımı. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Christoffersson, J ve Ioannidou, I. (2018). Thai students' expectations on their professional future with a lifelong learning perspective. Retrieved from <https://su.diva-portal.org/smash-/get/diva2:1217198/FULLTEXT01.pdf>
- Coşkun Diker, Yelkin (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Çetin, B. (2008). Marmara üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algılarının incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 101-114
- Çetin, Fatma (2019). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğrenme Yaklaşımları Ve Özyeterlik İle İlişkisinin İncelenmesi”.Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çolak, İ. , Yorulmaz, Y. İ. & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 4 (1) , 20-32
- Çolakoglu, J. (2002). Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. Milli Eğitim Dergisi,2(2),155-156.
- Derbedek, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliközelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa İliÖrneği) (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü, Denizli.

- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dural, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi
- Ekşioğlu, S., Sinem Tarhan, Hicran Çetin Gündüz (2017). “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5): 1925-1940
- Engin, M. , Kör, H. , Erbay, H. "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması" . Kastamonu Eğitim Dergisi 25 (2017) : 1561-1572
- Ercan ,A, (1998), Çocuklar nasıl Öğrenir, Eğitimde temel kitaplar dizisi, Ankara,
- Ersoy ,A.(2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye de halk kütüphaneleri. Yüksek lisans tezi ,Hacettepe üniversitesi,Ankara.
- Ertürk ,S , (1979), Eğitimde program geliştirme , Mateksan Ltd , Ankara.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. Eğitim ve Bilim, 38(170), 237-252.
- Field, J. (17-20 September 2003). Social capital and lifelong learning: an analysis of survey data. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Hamburg. Web:<http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/7569/1/social%20capital%20and%20lifelong%20learning.pdf>.
- Gayne, (1985), The conditions of learning, New York,NY: Holt,Rinehart and Winston; Inc, RM.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2013). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3(5), 43-54
- Güleç, G., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 34-48

- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar
- Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 379-398
- Günüç, S., Odabaşı, H., F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325
- Gür –Erdoğan,D.(2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. Doktora tezi, Abant izzet baysal üniversitesi ,bolu.
- Hart, R. (2006). Using e-learning to help students develop lifelong learning skills. PHD Thesis, Royal Roads University. Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/304913177>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2017). İzleme ve Değerlendirme Raporu. 18 Ocak 2021 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html> adresinden erişilmiştir
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(4), 101-114. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Jannert, H. (2003). Studies librarian- in the service of adult education. *Scandinavian Public Library Quarterly*, 36 (1). 26 Kasım 2007 tarihinde
- K.Ü. Kastamonu eğitim dergisi 23 (4), 1553-1566
- Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, 7(2), 2-15. <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf>
- Kang, W. (2014) Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502-3505. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/273850827_Korean_Preservice_-_Teachers'_Service_Learning_and_Lifelong_Learning_Competency
- Karaduman, Aşkın (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Karahan, Ş. (2008). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman ,B.(2012). Yaşam boyu öğrenme bağlamında ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerin mesleki gelişim olanakları. Yüksek lisans tezi . ondokuz mayıs üniversitesi, samsun.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni . Dergi Park, 64, 23-48
- Kaya ,H.E.(2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye Ankara üniversitesi eğitim fakültesi dergisi
- Kaya, H. E. (2010). Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ileproblem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkininincelenmesi (Denizli İli Örneği) (Yüksek lisans tezi). Pamukkale ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Korkmaz,Ç.(2019). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. Yy öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, afyon karahisar
- Küçük, M., Altun, E., ve Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi: Rize İli Örnekleme. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 45-70.
- Lent, Robert W., Frederick G. Lopez ve Kathleen J. Bieschke (1991); “Mathematics Self-Efficacy: Sources and Relation to Science-Based Career Choice,” Journal of Counseling Psychology, Cilt 38, Sayı 4, s. 424- 430.

- McPherson- Crowie, T. (2015). On the Nexus of Academic Libraries, Literacies, and Lifelong Learning for Academic Staff. (Doktora Tezi, Australian Catholic University), Brisbane. Erişim Adresi: https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/6c7f32e7eb8cc1fb6462391882a959c2ef7017040eb99137fcd7c0e7df7c3286/5120177/201502_Thesis_McPherson_Crowie_2015_signed.pdf
- MEB. (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi
- MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı. <https://docplayer.biz.tr/13084065-Turkiye-hayat-boyu-ogrenme-stratejibelgesi.html>. Erişim Tarihi: 11.03.2019
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of educational psychology*, 82(1), 60.
- Mehmet, Özdemir, S Ve Akbaş, O. (2002) milli eğitim dergisi
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi. Ankara
- Mustafa Aksoy (Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni)
- Mwaikokesya, M. J. (2014). Undergraduate students Development of lifelong learning attributes in Tanzania. PhD. Thesis, University of Glasgow. Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk-/5018/1/2014mwaikokesyaphd.pdf>
- Okçabol, R. (1999). 75. Yılda eğitim. İstanbul: İş Bankası Yayınları
- Ökten, P. (2019). Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve aile destek düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi
- Önal, H. İ. (2006). Türkiye’de basımcılık ve yayıncılığın bilgi hizmetlerine etkisi: Tarihsel araştırma
- Önal, İ. (2010) tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık Türkiye deneyimi

- Özcan, D.(2011). İlköğretim okullarında görev yapan 4. Ve 45. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi ,yakın doğu üniversitesi, Lefkoşa
- Özcan,A.(2008). Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri Avrupa Birliği resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi
- Özçiftçi, M., Recep Çakır (2015). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi." Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi, 5(1): 1-19.
- Özçiftçi ,M.(2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerinin ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Amasya üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim
- Özdemir,S.(2016). Yaşam boyu öğrenme kurslarında yabancı dil olarak Türkçe Bartın üniversitesi eğitim fakültesi dergisi cilt:5 sayı:2
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of educational research, 62(3), 307-332
- Paul, R. (1990). Towards a new measure of success: Developing independent learners. Open Learning, 5,31–38
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu. Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Poyraz, H.(2014) .öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi
- Samancı,O& Ocağcı ,E.(2017). Hayat boyu öğrenme ,Bayburt eğitim fakültesi dergisi sayı: 24
- Schunk, D. H. (2014). Learning theories: An educational perspective. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River

- Selçuk, Gülenaz (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi. Doktora Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436
- Singh, M. (2002). The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO. K. Harney, A. Heikkinen, S. Rahn, M. Schemmann (eds.), *Lifelong learning: one focus, different systems içinde* (ss. 11-22). Frankfurt: Peter Lang
- Smith, C.,& Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3),287 – 293
- Şendurur ,Y.(2001) Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme - Öğretme Yöntemleri G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
- T.C. Maarif Vekâleti. (1927). Lise ve orta mektepler talimatnamesi. İstanbul: Devlet Matbaası
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2010g). Yönetmelikler: iköğretim, lise ve dengi okullar eğitici çalışmalar yönetmeliği. 17 Şubat 2010 tarihinde
- Tanatar, E. (2017). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490644).
- Taş.B.(2020). Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi , Kahramanmaraş sütçü imam üniversitesi
- Tutar ,P.(2020). Yaşam boyu öğrenmeye kültürel alandan bakmak: öğretmen adaylarının kültürel katılım örüntüleri. Doktora tezi ,Ankara üniversitesiUluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi/2017 cilt:7, sayı:14

Usher, Ellen ve Frank Pajares (2006); “Sources of academic and self-regulatory eYcacy beliefs of entering middle school students,” *Contemporary Educational Psychology*, Cilt 31, s. 125-141.

Uzunboyulu ,H,& Hürsen,Ç.(2011) .Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (yböyö): geçerlik ve güvenirlik çalışması

V.uluslararası Türkiye eğitim araştırmaları kongresi

Vezne ,R.(2017). Avrupa birliğinin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve türkiyenin yetişkin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. Doktora tezi, Ankara üniversitesi

Vonderwell, S. ve Savery , J. (2004). Online Learning: Student role and readiness. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(3).

Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*,19 (1): 36-53

Wallis, J. (2002). Human and social capital: ideological constructs to serve a new world order. Paper presented at SCUTREA, 32nd Annual Conference,University of Stirling. Web: <http://brs.leeds.ac.uk/~beiwww/el.htm>

Wang, C. (2004). Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language.

Wielkiewicz, R. M.,& Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220–227

Wilson, E. (2013). E-Learning and Life-Long Learning: A Descriptive Case Study From a Teacher Educator’s Perspective: 1995-2013. European Conference on e-Learning: 531-XVII. Kidmore End: Academic Conferences International Limited. (Oct 2013).

Wittrock, (1977), *Learning and Instruction*, Berkeley CA : McCuthan, MC (Ed)

Woolfolk, (1990), *Educational Psychology*, New Jersey: Prentice_Hall Inc. AE

Woonsun, K. (2014a). Korean secondary school teachers’ perception and need towardlifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3506-3510.

DaeguUniversity, Naeri Jinryang, ,Gyeongsan, Korea. Erişim
Adresi:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008106>

Yaman ,F. & Yazar,T.(2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi

Yaman ,F.(2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Dicle üniversitesi ,Diyarbakır

Yaman, S., Koray, C. Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 355

Yıldırım,R. (2017). Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi. Doktora tezi, Çanakkale onsekiz mart üniversitesi

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 143-167.

8.EKLER

Değerli Biyoloji Öğretmenleri,

Bu araştırmamızda, biyoloji öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve öz yeterlik inançlarını belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin, sizlerin değerli katılımları önem arz etmektedir. Bu amaçla, ölçek maddelerine vereceğiniz samimi cevaplar çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça hayati role sahiptir. Cevaplar sadece araştırma için kullanılıp gizli tutulacaktır. Bu nedenle isim yazmayınız. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyup size en uygun olan ya da size en yakın gelen ifadeye (X) işareti koyarak cevabınızı belirtiniz. Katılımınız ve yardımınız için teşekkür ederim.

Ek-1 anket formu

Cemile BİLGİC

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Biyoloji Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1) **Cinsiyetiniz:** ☐ Kadın ☐ Erkek
- 2) **Yaş Aralığınız:** ☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50+
- 3) **Mezun Olduğunuz Fakülte:** ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Fakültesi
- 4) **Eğitim Durumunuz:** ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
- 5) **Mesleki Kıdeminiz:** ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21+
- 6) **Görev Yaptığınız Okul:** ☐ Fen Lisesi ☐ Anadolu Lisesi
☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri
- 7) **Çalıştığınız Kurum:** ☐ Kamu ☐ Özel
- 8) **Annenizin Eğitim Durumu:** ☐ Okur Yazar Değil ☐ İlköğretim
☐ Lise ☐ Üniversite
- 9) **Babanızın Eğitim Durumu:** ☐ Okur Yazar Değil ☐ İlköğretim
☐ Lise ☐ Üniversite
- 10) **Takip Ettiğiniz Bir Yayın Var mı? (dergi, gazete vs.)** ☐ Evet ☐ Hayır
- 11) **Yeniden Seçme Şansım Olsa Aynı Mesleği Seçerdim:** ☐ Evet ☐ Hayır
- 12) **Düzenli Kitap Okurmusunuz?** ☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır

13) Alan İçi Eğitim Faaliyetlerini TakipEder misiniz? ()Evet ()Hayır

14) Alan Dışi Eğitim Faaliyetlerini TakipEder misiniz?()Evet ()Hayır



II. BÖLÜM: YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılmayada katılmama derecenizi ifadelerin yanında verilen kutucuklara x işareti koyarak belirtiniz.	Asla	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her zaman
1.Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.					
2. Öğrendiklerimi başkaları ile paylaşıyorum.					
3. Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4.Kendimi hayat boyu öğrenen biri olarak görürüm.					
5.Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
6.Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
7.Kendi kendime motive olan öğretenim.					
8.İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitapçılarda dolaşırım.					
9.Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.					
10.Etkinliklerim, eleştirel düşünme içerir.					
11.Keyif almak ve eğlenmek için okurum.					
12.Birçok şeyi merak eden birisiyim.					
13.Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur.					
14.Yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
15.Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.					

III. BÖLÜM: ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi ifadelerin yanında verilen kutucuklara x işareti koyarak belirtiniz.	Katılmıyorum				Katılıyorum
1. Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2. Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3. Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4. Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımla güvenini kazanabilirim.					
5. Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6. Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7. Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilirim.					
9. Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10. Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11. Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12. Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					

13. Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14. Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15. Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16. Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17. Yeni bir gruba rahatlıkla dahil olabilirim.					
18. Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19. Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20. Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21. Edebiyata ilişkin bilgi birikimime güvenirim.					
22. Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23. Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24. Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25. Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26. Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27. Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					

