

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGE BEKÇİ

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET SAKİN

TEMMUZ 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGE BEKÇİ

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET SAKİN

TEMMUZ 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurullar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi, bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi, bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Bilge BEKÇİ



“Değerli annem ve babam’a”

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tezin hazırlanması süresince yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen, bu süreçte göstermiş olduğu sabır ve hoşgöründen dolayı değerli danışman hocam, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAKİN'e;

Tasarladığı Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğini araştırmamda kullanmama izin veren Sayın Doç. Dr. Yelkin Diker COŞKUN'a;

Tez verilerinin toplanması sürecinde destekleriyle araştırmanın ilerlemesine katkı sağlayan değerli hocam Mehmet TAŞKIRAN'a, Okul müdürüm Sayın Timuçin ÇETİNER'e;

Yardımlarını esirgemeyen, isimlerini tek tek sayamadığım Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğindeki tüm saygıdeğer öğretim görevlisi ve üyesi hocalarıma; öğretmenlere ulaşmamı sağlayan Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm değerli okul müdürlerine; araştırmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarına;

Tezin hazırlanması ve tamamlanması sürecinde her daim yardımlarını esirgemeyen değerli ablam Yüksek İmalat Mühendisi Özge BEKÇİ'ye;

Her başarımda yanımda olan ve bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan anneme, babama, kardeşime;

Dostlarıma ve bütün öğretmenlerime;

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

Bilge BEKCİ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAKİN

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Bilginin sürekli değiştiği bir dönemde değişimden bireylerin etkilenmesi kaçınılmazdır. Yaşam boyu öğrenme, yaşamın her alanında görülmektedir. Böyle bir durumda ihtiyaç duyulan beceriler de değişmektedir. Bu sebeple, bireylerin devamlı olarak öğrenmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada, Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama (betimsel) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. dönemde Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya Sakarya’da görev yapan 253 İngilizce öğretmeni ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören 81 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Coşkun (2009) tarafından tasarlanan 6’lı likert tipinde olan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen puanların demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için, bağımsız iki kategorilerde non-parametrik analizlerden Mann Whitney U testi ve bağımsız üç veya daha fazla kategorilerde non-parametrik analizlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Bulgular sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik (yaş, meslekte çalışma süresi, mezun olunan üniversite, mezun olunan üniversite ili, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi) özelliklere göre anlamlı bir farklılık

olmadığı belirlenmiştir. Ancak cinsiyet ve hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, sınıf, öğretmenli deneyimi, öğretmenlik deneyim okul türü, öğretmenlik deneyimi süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Öğretmen Eğitimi, İngilizce Öğretmenleri, İngilizce Öğretmen Adayları



ABSTRACT

LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS AND PROSPECTIVE TEACHERS IN SAKARYA UNIVERSITY ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM

Bilge BEKÇİ, Master Thesis

Supervisor: Dr. Associate Ahmet SAKİN

Sakarya University, 2021

In a period in which information changes intensely and rapidly, it is inevitable that the effects of change will reflect on both individuals and society. Lifelong learning has been seen in all areas of life. The skills needed in such a situation have also changed. For this reason, individuals need to learn constantly.

In this study, the aim of the research is to investigate the lifelong learning tendencies of English teachers working in Sakarya province and prospective teachers in Sakarya University English Language Teaching Program in terms of some variables.

The research was carried out by using Scanning (Descriptive) Method. The sample of the study consists of the English teachers who work in Sakarya in the second term of the 2020-2021 academic year and the teacher candidates who study at the Sakarya University English Language Teaching Program in the spring semester of the 2020-2021 academic year. 253 English teachers working in Sakarya and 81 prospective teachers studying at Sakarya University English Language Teaching were participated in the study.

In the research, "Lifelong Learning Tendencies" scale developed by Coşkun (2009), which is a 6-point Likert type, was used as a data collection tool. The data were analysed by using the SPSS package program. In order to understand whether the scores obtained from the Lifelong Learning Trends scale differ significantly according to demographic variables, the Mann Whitney U test, one of the non-parametric analyses in two independent categories, and the Kruskal Wallis H test from the non-parametric analyses in three or more independent categories were used.

As a result of the findings, it was observed that the lifelong learning tendencies of English teachers were at a good level. It was determined that lifelong learning tendencies did not differ significantly according to demographic characteristics (age, duration of employment, university graduated from, province of graduation, district of employment, type of school,

length of work in the profession). However, a significant difference was found in the gender and participation in in-service training variables.

It was determined that the lifelong learning tendencies of the English prospective teachers are at a good level. It was determined that lifelong learning tendencies did not differ significantly according to the variables of age, class, teacher experience, teaching experience school type, and duration of teaching experience. A significant difference was found in the gender variable.

Key Words: Lifelong Learning, Lifelong Learning Tendencies, Teacher training, English Teachers, English Prospective Teachers



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı	5
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Nedir?	7
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi	9
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi	11
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Yeterlikleri	12
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Strateji ve İlkeleri	14
2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	15

2.1.6.1. Meraklılık	16
2.1.6.2. Öğrenmeyi Düzenleme	16
2.1.6.3. Motivasyon	17
2.1.6.4. Sebat	18
2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmen Rolü	19
2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Farkı.....	19
2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenme Programları	20
2.1.10. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Programları.....	21
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	22
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	26
BÖLÜM III.....	29
YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Yöntemi	29
3.2. Evren ve Örneklem.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	30
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	31
3.4. Veri Toplama Süreci.....	32
3.5. Verilerin Analizi	33
BULGULAR	37
4.1. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bulgular	37
4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	37
4.1.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2. İngilizce Öğretmenlerinin ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular	45

4.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular	46
4.2.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular	47
4.3. İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	49
4.3.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	49
4.3.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	53
4.4. İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	56
4.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	56
4.4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	56
4.4.1.2. İngilizce Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	58
4.4.1.3. İngilizce Öğretmenlerin Mezun Olunan Üniversite Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	59
4.4.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite İl Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	61
4.4.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı İlçe Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	62
4.4.1.6. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	65
4.4.1.7. İngilizce Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	67

4.4.1.8. İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durum Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	68
4.4.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	69
4.4.2.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	70
4.4.2.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	71
4.4.2.3. İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	72
4.4.2.4. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	74
4.4.2.5. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	75
4.4.2.6. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Süresi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	77
BÖLÜM V	79
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
5.1. Sonuç ve Tartışma	79
5.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar.....	79
5.1.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar..	80
5.1.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar.....	81
5.1.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Değişkenler Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	82
5.1.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	85
5.1.2.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	85

5.1.2.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.2.3. İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenler Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar.....	86
5.2. Öneriler.....	88
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	88
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKLAR.....	90
EKLER	99



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar.....	19
Tablo 2 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Alınabilecek Puanların Ortalamaları İçin Ölçütler.....	32
Tablo 3 Öğretmenler için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Kolmogorov – Smirnov Testi Analiz Sonuçları.....	34
Tablo 4 Öğretmenler için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov – Smirnov Normallik Testi Sonuçları	34
Tablo 5 Öğretmen Adayları için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Kolmogorov – Smirnov Testi Analiz Sonuçları.....	35
Tablo 6 Öğretmen Adayları için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kolmogorov – Smirnov Normallik Testi Sonuçları	35
Tablo 7 İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı	37
Tablo 8 İngilizce Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Dağılımı.....	38
Tablo 9 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkeni Açısından Dağılımı	38
Tablo 10 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Şehre Göre Dağılımı.....	39
Tablo 11 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı İlçe Değişkeni Açısından Dağılımı.....	40
Tablo 12 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü Göre Dağılımı.....	41
Tablo 13 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 14 Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumuna Göre Dağılımı.....	42
Tablo 15 İngilizce Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı.....	42
Tablo 16 İngilizce Öğretmeni Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Dağılımı.....	43
Tablo 17 İngilizce Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Dağılımı	43

Tablo 18 İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Açısından Dağılımı.....	44
Tablo 19 İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü Değişkeni Açısından Dağılımı.....	44
Tablo 20 İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Deneyim Süresi Değişkeni Açısından Dağılımı.....	45
Tablo 21 İngilizce Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma.....	46
Tablo 22 İngilizce Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerine ilişkin Betimsel İstatistikler.....	47
Tablo 23 İngilizce Öğretmen Adaylarının YBÖ Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma.....	48
Tablo 24 İngilizce Öğretmeni Adaylarının YBÖ Eğilimlerine ilişkin Betimsel İstatistikler	48
Tablo 25 İngilizce Öğretmenleri Tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Motivasyon Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	50
Tablo 26 İngilizce Öğretmenleri Tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Sebat Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	50
Tablo 27 İngilizce Öğretmenleri Tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı	51
Tablo 28 İngilizce Öğretmenleri tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Merak Yoksunluğu Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	52
Tablo 29 İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından YBÖE Ölçeği Motivasyon Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı	53
Tablo 30 İngilizce Öğretmen Adayları tarafından YBÖE Ölçeği Sebat Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı	54
Tablo 31 İngilizce Öğretmeni Adayları Tarafından YBÖE Ölçeği Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı	54
Tablo 32 İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından YBÖE Ölçeği Merak Yoksunluğu Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	55

Tablo 33 İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann – Whitney U Testi Analiz Sonuçları	57
Tablo 34 İngilizce Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	58
Tablo 35 İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	59
Tablo 36 İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite İl Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	61
Tablo 37 İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı İlçe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	63
Tablo 38 İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	65
Tablo 39 İngilizce Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 40 İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları	68
Tablo 41 İngilizce Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları	70
Tablo 42 İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	71
Tablo 43 İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	72
Tablo 44 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları	74
Tablo 45 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü Değişkeni Açısından Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 46 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Süresi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	77

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖE: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problem durumunu, araştırmanın amacını, önemini, sayıltılarını, sınırlılıklarını ve tanımlarını kapsamaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Eğitim, toplumların her anlamda gelişmesinde, gelişen teknolojiye uyum sağlamasında, dünyada meydana gelen değişimler ve yeniliklere adapte olmasında, değişen iş koşulları için gerekli olan becerileri edinmesinde çok büyük bir role sahiptir. Bu değişim iki yönde de gerçekleşebilmektedir. Eğitim toplumları değiştirirken bu değişimden kendisi de etkilenmektedir (Sönmez, 2019). 1970’li yıllarda sanayileşmeyle değişen iş alanlarında kalifiye bireylere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bununla birlikte gerekli olan becerilerin bireylere aktarılması için eğitim programlarının ve eğitim veren kurumların da güncellenmesi gerekliliği fikri ortaya çıkmıştır ve bu sayede, değişen durumlara uyum sağlayabilecek eğitimin önemli olduğu söylenebilir (Tezcan, 2019).

Günümüzde de sürekli değişen dünyaya ayak uydurabilmek için sadece üniversite mezunu olmak yetersiz gelmektedir. Bireyin mezun olduktan sonra edindiği bilgiler iş hayatındaki değişimler ve değişen teknoloji gibi sebeplerden mesleğini devam ettirebilmesinde yetersiz kalmaktadır. Gün geçtikçe bilgi geçersiz kalmaktadır; bundan dolayı, edinilen bilgi sürekli yenilenmelidir (Kaygın, 2020). Eğitimin bireyin ömrünün bir bölümünde olmasındansa tamamını kapsaması fikri günümüzde daha da önemli olmaya başlamıştır. Yani eğitim yaşam boyu olmalıdır ki; böylece birey değişen her duruma hazır olabilecektir. Yaşam boyu öğrenme, okulda alınan eğitimle yaşamı bir araya getirebilmektir (Doğan, 2019).

Eğitim temelde toplumsal değişme ya da gelişme aracı olarak görülmektedir. Ergün (1992)’e göre, eğitimin iki fonksiyonu vardır; birincisi toplumun kültürünü bozmadan yeniliklere uyum sağlaması, ikincisi ise bu yeniliklere yol açacak nesiller yetiştirmesidir. Yeniliklere ayak uydururken yaratıcılıklarıyla farklılıklar ortaya koyan nesillere her toplum sahip olmak istemektedir. Bu sebeple, eğitim, dünyanın her yerinde önemli bir yapı taşı

olarak görülmektedir. Eğitim, yaşam boyu sürdüğü sürece hem bireyler hem de toplumlar her türlü değişime hazır olabilecektir. Eğitim sayesinde toplumlar hem gelişirken hem de kültürlerine sahip çıkarak gelecek nesillere aktarabilirler; fakat eğitim programları sürekli olarak geliştirilmezse ya da güncellenmezse değişen çağa ayak uydurmaları zor olacaktır (Ergün, 1992).

Eğitim, bireyin toplumun işine yarar hale getirilmesi (Küçükahmet, 2008); bireyin yaşantılarıyla kasıtlı olarak istenilen davranışı meydana getirme süreci (Ertürk, 2013); bireyi belirlenen hedeflere uygun olarak yetiştirme sürecidir (Fidan, 2012). Erden (2012)' göre, eğitim bireyin doğduğu andan ölene kadar bilgi edinme sürecidir. Bu süreçte, birey her türlü kazanıma sahip olmaya çabalar. Eğitimin doğumdan ölüme kadar sürdüğü gerçeği bireyin sürekli olarak öğrenmesi gerektiğini gösterir (Doğan, 2019). Bunun sebebi bireyin doğası gereği öğrenmeye ihtiyacı olmasıdır. Birey yaşantılarıyla büyük bir çarkın dişlilerini hareket ettirir gibi yeni öğrenmelere kapı açarak yeni bir dişliyi harekete geçirir. Bu sayede birey hayatı boyunca öğrenmeye devam eder ve her birey bir önceki nesilden daha ileri giderek toplumsal değişmeyi ve gelişmeyi sağlamaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda, eğitimin sürekli yani yaşam boyu devam etmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. “Doğumdan ölüme eğitim” ya da diğer tanımıyla “beşikten mezara eğitim” olarak nitelendirilen yaşam boyu öğrenme kavramı son zamanlarda teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimlerle birçok alanda sıkça konuşulan ve tartışılan bir konu olmuştur (Sarıgöz, 2020). Yaşam boyu öğrenme; eğitimin sadece okulla sınırlı kalmadığını göstermektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek için eğitim, öğretim ve öğrenme kavramlarını iyi bilmek gerekmektedir.

Eğitim en bilindik tanımıyla, bireyin yaşayarak deneyimleri sayesinde davranış değişikliklerinin tüm hayatına yansımalarıdır (Ertürk, 2013). Öğretim ise Türk Dil Kurumu (2021) tarafından belirlenen bir amaca yönelik gerekli bilgileri aktarma etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. En basit tanımıyla, okulda verilen planlanmış öğretme faaliyetleri olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2019). Öğrenme ise, bireyin yaşadığı ortama uyum sağlama aracı ya da süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2019). Öğrenme, bireye doğuştan gelen bir yetidir ve birey yaşadığı sürece de onunla birlikte gelişmeye devam etmektedir. Aslında birey yaşamı boyunca öğrenir fakat bunu kimi zaman bilinçsizce yapmaktadır ve sadece öğrenmekle kalmaktadır. Bu noktada, dikkat edilmesi gereken husus, bireyin öğrenmeyi bilinçli ve istekli bir şekilde devam ettirmesi ve bu öğrenmeleri resmi bir belge ile sonuçlandırabilmesidir. Yaşam boyu öğrenme kavramı bu açıdan önemlidir.

Bu durumda, ‘Birey neden sürekli olarak öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır?’, ‘Yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılan nelerdir?’ vb. gibi sorular ortaya çıkmaktadır. Yıldızlı (2020) yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılan 4 sebep göstermektedir. Bunlar; 1) küreselleşme, 2) ekonomi, 3) kültür, 4) toplumdur. Özellikle küreselleşme kavramına dikkat çekmek gerekmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle artık tüm ülkeler birbirlerine bağlanmaktadır ve birbirlerini her anlamda etkilemektedirler. Jarvis (2007) küreselleşmenin ne kadar önemli olduğunu dile getirmiştir ve küreselleşmeyle, küresel güçlerin iyi eğitilmiş ve sürekli kendini geliştiren bireyler talep ettiğini ve bu talebin gün geçtikçe daha arttığını ifade etmiştir.

Dünyanın küreselleşmesine, 2019 yılında başlayan Covid-19 virüsü en iyi örnek olarak gösterilebilir. 2019 yılı itibari ile dünyanın her yerinden toplulukları etkileyen Covid-19 virüsünün 11 Mart 2020’ de küresel bir pandemi olduğu ilan edilmiştir (WHO, 2020). Sağlık, ekonomi, eğitim gibi birçok alanı olumsuz etkilemiştir ve hala da etkilemektedir. Eğitimdeki değişimin çift taraflı olduğu düşünüldüğünde; toplumun değişmesiyle eğitimde yenilenmiştir. Böylece, 2020 yılı boyunca Türkiye’de kademeli açılan sınıflarda yüz yüze eğitim verilse de, temel öğretimde, ortaöğretimde ve özellikle yükseköğretimde uzaktan eğitime devam edilmiştir. Ve bu süreç 2021 yılında da bu şekilde devam etmektedir. Pandemiyle birlikte, eğitimin sadece okullarla sınırlı kalmaması gerekliliği daha da iyi anlaşılmaktadır.

Öğrenme yaşam boyu sürmelidir; bu sebeple, bireyler bu doğrultuda eğitilmelidir. Yaşam boyu öğrenme, okuldan mezun olunca başlayan bir süreç değildir; aksine, bireyin tüm yaşamı boyunca devam ettiğini savunan bir öğrenme yaklaşımıdır (Güçlü, 2020; Kaygın, Ulus ve Çukurbaşı, 2020). Yaşam boyu öğrenmenin örgün ile yaygın eğitimi kapsamakla birlikte informal eğitimi de içine aldığı ve bireyi geliştirme süreci olduğu söylenebilmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramı her türlü öğrenmeyi, özellikle pandemi sürecinde ihtiyaç duyulan uzaktan eğitimi, kapsamaktadır. Bu süreçte çok iyi anlaşılmaktadır ki, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yüksek düzeyde eğilimli olmaları gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme (diğer adıyla hayat boyu öğrenme) eğilimlerinin incelendiği farklı çalışmalar görülmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında farklı örneklemeler alınarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenlerle ilişkisi ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Bulaç, 2019; Coşkun ve Demirel, 2012; Dündar, 2016; Gedik, 2019; Yaman, 2014; Savuran, 2014). Türkiye’de

yapılan çalışmalar incelendiğinde aynı anda hem İngilizce ğretmenleri hem de İngilizce ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini içeren çalışmalar yok denecek kadar azdır (Savuran, 2014).

Bu bilgiler ışığında, küreselleşen dünyada önemli olan iletişim için gerekli yabancı dil yetisine sahip olan İngilizce ğretmenlerinin ve İngilizce ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmanın önemli ölçüde anlamlı olacağı düşünölmektedir. Bu alışma sayesinde hem İngilizce ğretmenlerinin çalıştığı kurumlar hem de ğretmen yetiştiren kurumlar yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu göröşlere sahip olacaktır. Bunun yanı sıra yetişen ve yetiştirilen İngilizce ğretmenlerinde yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir farkındalık oluşacak ve bu sayede yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan öğretmenler toplumsal değişimde daha etkili olacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Sakarya ilinde görev yapan İngilizce ğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi nedir ve belirlenen demografik özelliklere göre gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Sakarya ilinde görev yapmakta olan İngilizce ğretmenlerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
2. Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
3. İngilizce ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?
4. İngilizce ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?

5. İngilizce öğretmenleri arasında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi ve hizmet içi eğitim durumları) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?
6. İngilizce öğretmen adayları arasında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bilginin sürekli olarak değiştiği günümüzde, bu değişimin etkileri hem bireylerde hem de toplumlarda gözlemlenebilmektedir. Bu değişime ayak uydurabilmek için birey yeni becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple, bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri gerekmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Özellikle de eğitim sisteminde önemli yer olan öğretmenlerin ve gelecek için önemli olan yetişme sürecindeki öğretmen adaylarının da hayatları boyunca öğrenmeye eğilimli olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin yetiştirdikleri ve yetiştirecekleri bireylerin toplumun birer parçası olduğu düşünülürse öğretmenlerin toplum üzerindeki etki alanları çok geniş olmaktadır.

Özellikle İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmen adaylarının hem anadil hem de yabancı dil becerilerinin, yabancı dilde iletişim yeterliliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Yabancı dil öğretmenin ve öğrenmenin tek bir yolu olmamasından dolayı İngilizce öğretmenlerinin ve adaylarının sürekli olarak kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlaması, farklı kültürlerle, topluluklarla etkileşim halinde olması, yabancı dil öğretmek için farklı öğretme ve öğrenme yöntem ve tekniklerini öğrenmesi ve bunları hayatları boyunca sürdürmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Programında hazırlık dâhil tüm sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Katılımcılar sorulara samimiyetle cevap vermiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. dönemde Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri bu araştırmada kullanılan ölçeğin maddeleri kapsamı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

1. Yaşam boyu öğrenme (Hayat Boyu Öğrenme): Bireyin sahip olduğu bilgi, tecrübe ve yeterlikleri yenilemek için kişisel, sosyal ve meslekle alakalı tüm açılardan yaşam boyu devam eden öğrenme etkinlikleridir (Avrupa Komisyonu, 2002).
2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi: “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeğinden toplanan puanlardır (Coşkun, 2009).
3. Motivasyon: Belli bir amaç için davranışların kaliteli olup olmadığını gösteren, bireyi harekete geçiren, davranışı sürdüren yapıdır (Maehr ve Meyer, 1997).
4. Sebat: Öğrenmeyi engelleyen, bireyi öğrenmeden uzaklaştıran her türlü zorluğa karşı mücadele verme ve bu mücadeleyi sürdürme davranışıdır (Derrick, 2003).
5. Merak: Bireyi öğrenmeye yönelten içsel dürtü ya da öğrenme isteğidir (TDK, 2021).
6. Öğrenmeyi düzenleme: Bireyin kendi belirlediği kriterlere göre davranışlarını inceleyip davranışlarını kriterlerine uydurması şeklinde tanımlanabilmektedir (Senemoğlu, 2020).
7. Öğretmen: İngilizce Öğretmenleri
8. Öğretmen Adayı: İngilizce Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm yaşam boyu öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeveyi ve ilgili araştırmaları kapsamaktadır.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölüm araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan yaşam boyu öğrenme kavramına ait detaylı bilgiyi ve yaşam boyu öğrenmenin tarihçesini kapsamaktadır.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Nedir?

Sürekli olarak değişen ve gelişen bilginin doğurduğu nitelikli birey ihtiyacına karşılık verecek olan yaşam boyu öğrenme, kavram olarak çok geniş ve esnek bir yapıya sahiptir ve bu nedenle tek yönden açıklamak zor ve yetersiz kalacaktır. Fleming (2012)'e göre, yaşam boyu öğrenme, oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve tartışmaya açık bir kavramdır. Ekonomik, kültürel, toplumsal ve küreselleşme açılarından farklı tanımlara sahip olan yaşam boyu öğrenme kavramı, her birey, her kurum ya da kuruluş açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme kavramı için farklı tanımlar mevcuttur (Aspin ve Chapman, 2000; Young, 2000; Biesta, 2006; Yılmaz ve Ersoy, 2010; Güçlü, 2020; Sarıgöz, 2020; Kaygın, Ulus ve Çukurbaşı, 2020).

Yaşam boyu öğrenmeyi kavram olarak 1920'lerde John Dewey, Eduard Linderman ve Basil Yeaxlee kullanmıştır (Akcaalan ve Arslan, 2016; Sarıgöz, 2020). Yeaxlee, yaşam boyu öğrenmeyi eğitimin tüm alanlarını kapsayan ve bireyin yaşam boyu sürdürdüğü bir süreç olarak tanımlamıştır (Kaygın, Ulus ve Çukurbaşı, 2020). 1920'li yıllardan beri üzerinde çok durulan yaşam boyu öğrenme kavramı, son yüzyılda gelişen teknoloji, sürekli değişim içinde olan bilgi ve bu değişimlerle kendini sürekli yenilemek zorunda kalan bireyler, toplumlar ve kurum/kuruluşlar için daha da önemli olmaya başlamıştır (Akcaalan

ve Arslan, 2016; Güçlü, 2020). Bu sebeple, yaşam boyu öğrenmeyi tanımlamak birey ve toplumlar için can alıcı bir nokta olmaktadır.

Candy (1991)'ye göre, yaşam boyu öğrenme örgün eğitimde önemli olan okulun bitmesiyle başlayan ve bireyin sürekli devam ettirmesi gereken öğrenme sürecidir. Başka bir tanımda ise, yaşam boyu öğrenme bireyin hayatı boyunca edindiği deneyimlerin ve öğrenmelerin tümü olarak gösterilmektedir (Candy, Crebert ve O'Leary, 1994). Avrupa Komisyonu (2006) tarafından yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel becerilerini ve yeterliklerini geliştirmek için hayatları boyunca yaşamın her alanında edindiği deneyimler ve öğrenmelerin tümü olarak görülmektedir. Polat ve Odabaş (2008)'a göre ise, edindiği bilgiye sürekli yenisini ekleyerek güncel tutan ve bu bilgileri hayatına adapte eden birey yaşam boyu öğrenen bireydir. Coşkun ve Demirel (2012) ise şu şekilde tanımlamaktadır; hiçbir yer ve zaman kısıtlaması olmadan öğrenmeye meylin ya da öğrenmeye isteğinin olduğu her vakitte ve yerde gerçekleşen öğrenme faaliyetleridir. Chapman (2006)'a göre, yaşam boyu öğrenme her bireyi içine alan karmaşık ve birçok yöne uyarlanabilecek bir süreçtir ve eğitimin her kademesini kapsamaktadır.

Bu tanımlar ışığında görülmektedir ki; yaşam boyu öğrenmenin kapsamı çok geniştir. Sadece okuldan mezun olduktan sonra alınan eğitimleri ya da öğrenme faaliyetlerini kapsayan bir süreç değil; aynı zamanda örgün ve yaygın eğitimi de içine alan çok kapsamlı bir öğrenme sürecidir (Erdamar, 2011; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). 1972'de UNESCO'nun yayınladığı “Olmak için Öğrenme (Learning to Be)” raporunda, yaşam boyu öğrenme yaş sınırı olmaksızın, bireyin hayat kalitesini artırabilmek için sürekli ve toplumun her kesiminden bireyin katılım sağlayarak öğrenmeyi öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Sarıgöz, 2020; Kaygın, Ulus ve Çukurbaşı, 2020). Böylece görülmektedir ki; yaşam boyu öğrenmede önemli olan bireyin öğrenmeyi öğrenmesidir. Son zamanlarda “öğrenmeyi öğrenme” kavramıyla birlikte, “öz-düzenlemeli öğrenme” “öz-yönetimli öğrenme” gibi kavramlarda da yaşam boyu öğrenme için önemli kavramlar olmaktadır (Güçlü, 2020). Bireylere, öğretmenin yönlendirmesiyle kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayan ortamlar oluşturulmalıdır (World Bank, 2003). Böylece, bireyler hem yaşam boyu öğrenen bireyler olacaktır hem de öğrenmelerinin sorumluluklarını alarak değişen dünyayla mücadele etmektense ona ayak uydurabileceklerdir (Jarvis , 2007).

Yaşam boyu öğrenmede asıl amaç; bireyin her türlü durumda ya da değişimde ihtiyaç duyacağı yeterlikleri ya da becerileri kazandırmaktır (Güçlü, 2020). Bu sebeple, eğitimde,

iş hayatında, yaşamın her alanında birey öğrenmeye durmadan devam etmelidir. Canteno (2011)'a göre, yaşam boyu öğrenme sadece bir eğitime yönelik bir politika değil; bireyin kendisini geliştirmesi, dönüştürmesi ve şekillendirmesi ile ilgili bir politikadır. Bu bilgiler ışığında şu anlaşılmaktadır ki; yaşam boyu öğrenme yalnızca eğitim ile ilgilidir fikri doğru olmamaktadır. Çünkü birey eğitim- öğretim dışında da öğrenmeye devam etmektedir.

Erdamar (2011), yaşam boyu öğrenmeyi çalışma hayatı açısından şu şekilde tanımlamaktadır; çalışma hayatı için bireyin gerçekleştirdiği ya da gerçekleştireceği tüm öğrenme faaliyetleridir. Eğitim sistemi ve bunun dışında kalan bireyin kendi öğrenmelerin tümü yaşam boyu öğrenme olarak gösterilmektedir (Jarvis, 1996). Yaşam boyu öğrenmeyi sadece eğitimle, iş hayatıyla ya da toplumsal yeniliklerle tanımlamak zordur. Yaşam boyu öğrenme yalnızca bir eğitim sistemi olarak görülmemektedir. Sistemin her organının geliştirilmesi ve yenilenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Morgan-Klein ve Osborne, 2007). Bununla birlikte, ekonomik, kişisel ve toplumsal gelişmeyi ve bireyin yaşam boyu öğrenerek gelişebileceğini savunmaktadır. Birey öğrenmeyi yaşam boyu sürdürerek bir nevi yaşam boyu savaşçı olmaktadır (Güçlü, 2020). Hayat şartları, gelişen dünya ülkeleri, değişen toplumlar, sürekli devinim halinde olan ekonomi ve küreselleşmeyle birey hayatta var olabilmek için mücadele vermektedir ve bu mücadelede başarılı olabilmesi ancak öğrenmeyi bırakmamakla olmaktadır.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Coşkun (2009) yaşam boyu öğrenmenin temel amacını “kişisel gelişim” olduğunu ileri sürmektedir. Coşkun'a göre, kişisel gelişimle, ilk olarak, okulda eğitim alamayan ya da temel becerileri kazanamış bireylerin kişisel gelişimlerini tamamlayarak kişisel gelişimlerini sağlamak amaçlanmaktaydı.

Yaşam boyu öğrenme, okulda verilen eğitimin yetersiz kalmasından dolayı, bireyin yaşam boyu öğrenmesi gerekliliğinin ortaya çıkmasıyla daha da önemli görülmeye başlanmıştır. Böylece, değişen toplumlar ve gelişen teknolojiyle, sürekli yenilenen bilgi akışına yetişebilmek için bireyin sürekli kendini güncellemesi gerekliliğiyle daha da önemli hale gelmiştir (Erdoğan, 2014). Fakat birçok birey okulda almış olduğu eğitimin ya da öğrenmelerin yeterli olduğunu düşünmektedir ki; bu çok yanlış bir görüştür. Hayat inişleriyle çıkışlarıyla sürekli yenilenme ve değişme demektir. Bundan dolayı, değişime

ayak uydurabilmek için yenilenme, güncellenme şart olmaktadır. 5-10 yıl öncesinin iş alanları günümüzde artık önem görmemeye başlamaktadır. Özellikle yapay zekâ ve robot teknolojisi gibi teknolojik alanlara kaymalar olmaktadır. Bu sebeple, bireyin kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir (Güçlü, 2020).

Değişen teknoloji, bilgi ve toplum bireyleri sürekli olarak öğrenme yani yaşam boyu öğrenmeye itmektedir. Bu sebeple, bireylere küçük yaşlardan itibaren yaşam boyu öğrenme becerileri ve ilkeleri kazandırılması gerekmektedir (Yıldızlı, 2020). Çin'in büyük bilginlerinden olan Konfüçyüs'ün de dediği gibi, insanlara yardım etmek isteniyorsa, balık vermek yerine balık tutmak öğretilmelidir. Gerekli becerileri birey öğrendikten sonra ister becerileri geliştirebilir ister bununla hayatını idame ettirebilir. Eğitimde asıl amacın becerileri kazandırmak olması gereklidir. Yaşam boyu öğrenmenin de amacı; bireye istediği zaman ve mekânda, istediği bilgiye nasıl ve nereden ulaşacağını ve bunun yanında bu becerileri yaşam boyu sürdürmesi için gerekli yeterlikleri kazandırmaktır (Sarığöz, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2009'da yayınlamış olduğu "Hayat Boyu Öğrenme Stratejileri Belgesi"nde, yaşam boyu öğrenmeyle, bireyin değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için hayatın her alanına aktif katılım sağlamalarını amaçlanmaktadır (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenen birey, yaş, meslek, cinsiyet vb. gibi kısıtlamalar olmaksızın değişen bilgiye, teknolojiye, topluma uyum sağlayabilmek için hayatın her evresine katkı sağlayarak kendini geliştirendir.

Devlet Planlama Teşkilatı (2001)'nin yayınladığı "Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu"nda yaşam boyu öğrenmenin üç ana amacı olduğu ifade edilmektedir; kişisel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme (DPT, 2001). Kişisel gelişme amacıyla, bireyin istediği ya da ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitimler almasını destekleyerek bu öğrenmelerin tüm hayatı boyunca devam ettirmesi istenmektedir. Toplumsal bütünleşmeyle, toplumu bir arada tutabilmek için herkese fırsat eşitliği sunularak bireyin yaşam boyu öğrenmesi amaçlanmaktadır. Ekonomik büyümeyle, yaşam boyu öğrenmeyle bireyin vasıflarını ve üretimde verimliliği artırarak ekonomik gelişmeyi sağlamak amaçlanmaktadır.

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi

Yaşam boyu öğrenme, Avrupa’da somutlaştırılmaya çalışılan eğitim ve öğretim politikalarıyla bireyi ön plana çıkaran bir olgu olarak ileri sürülmüştür. Ekonomik, toplumsal, bireysel ve sosyal sebeplerden yayılması daha hızlı olmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Gencel (2013)’in ifade ettiğine göre, bu kavramı 1800’lerde ilk kez Grundtvig tarafından kullandığı için yaşam boyu öğrenmenin kurucusu olarak düşünülmektedir.

1920’lerde, John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle yaşam boyu öğrenmenin hayat için önemli bir boyut olduğunu vurgulanmaktadır ve bireyin sürekli öğrenmesinin hayatını sürdürebilmesi için önemli ileri sürülmektedir (Sarıgöz, 2020; Güçlü, 2020; Bostan ve Tabak, 2013). 1930’larda yetişkin eğitiminin ön plana çıkmasıyla yaşam boyu öğrenme/ eğitim kavramı daha gelişmiştir. Yetişkin eğitimi yaşam boyu öğrenmenin çıkış noktası olarak gösterilmektedir (Sarıgöz, 2020).

1960’larda ise Montreal-Kanada’da yapılan “Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı”nda bireylerin eğitiminin yaşamları boyunca sürmesi gerekliliği savunulmuştur. Böylece “Yaşam Boyu Öğrenme (Hayat Boyu Öğrenme), “Öğrenen Toplum” gibi kavramlar uluslararası platformda önem görmüş ve yayılmıştır (Güçlü, 2020). 1972’de UNESCO ilk kez bu kavramı resmi olarak kullanılmıştır (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema ve Ward, 1972). Bu sayede, YBÖ kavramının yayılması daha da hızlanmış ve dünyanın gündemine oturmuştur. Bu kavramın dünya çapında yaygınlaşmasının sebebi bireylerin iş ve sosyal hayatlarında ve toplumsal ve teknolojik alanlardaki değişimlerdir (Sarıgöz, 2020). 1973 yılında OECD tarafından hazırlanan raporda, yaşam boyu öğrenmeyle toplumların ve ülkelerin ekonomik kalkınmalarının mümkün olacağı belirtilmiştir (Eurydice, 2000).

1993’te Avrupa Komisyonu YBÖ’nün şu açılardan önemli olduğunu vurgulamıştır; eğitimde fırsat eşitliği, kalifiye bireyler yetiştirme, çalışanlarının niteliklerini arttırma, yeni iş sahaları açma v.b. (European Commission, 1993). 2000 yılında Avrupa Birliğinin hazırladığı Lizbon 2010 Stratejisi ile YBÖ için 10 yıllık planlamalar yapılmıştır. En önemli hedeflerden birisi ekonomik kalkınmayla bilginin aktif olarak sürekli gelişmesini odak alan toplum olmaktır (Güçlü, 2020). Avrupa Komisyonu tarafından 2000’de yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu”nda YBÖ için bir çerçeve hazırlanmıştır. Bu

çerçeve içerisinde bahsedilen konular şu şekilde sıralanabilmektedir (Commission of the European Communities, 2000; Güçlü, 2020); tüm bireyler için ana becerileri belirlemek, insanları geliştirmek için çaba harcama, eğitimi geliştirmek için yenilikçi metodlar tasarlamak, alınan tüm eğitimleri sertifikalandırmak, rehberlik ve danışmanlık alanını tekrar organize etmek, eğitimi her bireye yakın kılmak.

Türkiye’de ise YBÖ’nün tarihi Cumhuriyet öncesine kadar uzanmaktadır. Osmanlı Devleti’nde ahilik ve yonca teşkilatı (Bayram, 2012; Kılınç, 2012), Cumhuriyetin ilanından sonra ise latin alfabesinin kullanılmaya başlanmasıyla halkın her kesiminden bireylerin katılabileceği Millet Mektepleri açılmıştır. Böylece eğitimde yeni reformlar yapılmıştır ve yaşam boyu öğrenmenin ne kadar önemli olduğu görülmüştür (Aktaş, 1999; Akyüz, 2012). 1940 yılında eğitimi daha da geliştirebilmek için taşralardaki halka ulaşabilmek için Köy Enstitüleri kurulmuştur; böylece kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bir şekilde bireylerin değişen topluma, teknolojiye uyum sağlayabilmeleri sağlanmıştır (Kalyoncuoğlu, 2010; Kocabaş, 2017).

1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Eğitim Şuvaraları gibi planlarla günümüze kadar hayat boyu öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. 2011 yılında ise MEB tarafından kendi bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Böylece, bireylerin eksikliklerini tamamlamalarına ya da kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmıştır (Güçlü, 2020).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Yeterlikleri

Yaşam boyu öğrenmeyi aktif olarak uygulayabilmek için ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmek için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olunması gerekmektedir (İleri, 2017; Gedik, 2019). Avrupa Komisyonu 2018 yılında yaşam boyu öğrenmenin 8 temel yeterliğini güncellemiştir. Bu yeterlikler şu şekilde sınıflandırılabilir; 1) *okuryazarlık yeterliliği*; 2) *Çoklu dil yeterliliği*; 3) *Matematik yeterliliği ve fende, teknolojide ve mühendislikte yeterlilik*; 4) *dijital yeterlilik*; 5) *kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliliği*; 6) *vatandaşlık yeterliliği*; 7) *girişimcilik yeterliliği* ve 8) *kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği* (Avrupa Komisyonu , 2018).

1. *Okuryazarlık yeterliliği (Literacy Competence)*: Okuryazarlık; disiplinler ve bağlamlar arasında görsel, işitsel/sesli ve dijital materyaller kullanarak sözlü ve yazılı formlardaki kavramları, duyguları, gerçekleri ve görüşleri tanımlama, anlama, ifade etme, yaratma ve yorumlama yeteneğidir. Duruma uygun ve yaratıcı bir şekilde başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma ve bağlantıda kalma yeteneği olarak da tanımlanabilmektedir (Avrupa Komisyonu , 2018). Bireylerin diğer tüm yeterlilikleri geliştirebilmeleri için okuryazarlık düzeylerinin yeterli olması gerekmektedir. Okuryazarlık yeterliliğinin düşük olması bireylerin istihdam edilme ihtimalini, sosyal ve iş hayatını, vatandaşlık görevlerini yerine getirmesini büyük ölçüde olumsuz etkilediği için okuryazarlık yeterliliğinin geliştirilmesi zorunlu olarak görülmektedir (Vezne, 2021).
2. *Çoklu dil yeterliliği (Multiple Competence)*: Farklı dilleri iletişim kurabilmek için uygun ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğidir (Avrupa Komisyonu , 2018). Küreselleşen dünyayla birlikte toplumlar arasında mesafe kalkmaktadır. Özellikle ekonomik nedenlerden ülkeler sürekli olarak bilgi alışverişi yapmaktadır. Bu sebeple, bireylerin anadilleri dışında farklı toplumlardan bireylerle kendi kültürel değerlerini kaybetmeden ortak bir paydada iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Günümüzde İngilizce en çok kullanılan dil olduğu düşünülürse bireylerin dünya milletleriyle iletişime geçebilmeleri için en azından İngilizceyi öğrenmeleri gerekmektedir.
3. *Matematik yeterliliği ve fende, teknoloji ve mühendislikte yeterlilik (Mathematical competence and competence in science, technology, engineering)*: Matematiksel yeterlilik, günlük yaşantıdaki birçok problemi çözebilmek için matematiksel düşünmeyi ve iç görüyü geliştirme ve uygulama yeteneğidir. Bilimde yeterlilik ise, sorular belirlemek ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak için gözlem ve deney dâhil olmak üzere kullanılan bilgi ve yöntemleri kullanarak dünyayı açıklama yeteneği ve isteği olarak tanımlanabilmektedir (Avrupa Komisyonu , 2018).
4. *Dijital yeterlikler (Digital Competence)*: Gelişen bilgi teknolojilerinden aktif olarak faydalanarak teknolojinin tüm nimetlerinden zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın güvenli bir şekilde yararlanabilme olarak tanımlanabilmektedir (Vezne, 2021).

5. *Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliliği (Personal, social, and learning to learn competence)*: Bu yeterlilik, kişinin kendi üzerine düşünmesi, zamanı ve bilgiyi etkili bir şekilde yönetmesi, başkalarıyla yapıcı bir şekilde çalışması, dirençli olması ve kendi öğrenmelerini ve kariyerini yönetmesi yeteneğidir (Avrupa Komisyonu , 2018).
6. *Vatandaşlık yeterliliği (Citizenship Competence)*: Sorumlu vatandaşlar olarak hareket etmek ve vatandaşlık ve sosyal hayata tam olarak katılma yeteneğidir. Dünya vatandaşı olarak ortak bir paydada buluşabilmek ve sürdürülebilir bir hayat yaşayabilmek için hep birlikte hareket ederek aktif ve eleştirisel bir şekilde sosyal hayata katılım sağlanmalıdır (Avrupa Komisyonu , 2018).
7. *Girişimcilik yeterliliği (Entrepreneurship Competence)*: Fırsatlar ve fikirler üzerinde hareket etme ve bunları başkaları için değerlere dönüştürme kapasitesini ifade etmektedir (Avrupa Komisyonu , 2018).
8. *Kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği (Cultural awareness and expression competence)*: Fikirlerin kültürler arasında ve farklı sanat alanlarında yaratıcı bir şekilde nasıl ifade edildiğini, ifade ediliş şeklini anlamayı ve buna saygı duymayı kapsayan yaşam boyu öğrenme yeterliliğidir (Avrupa Komisyonu , 2018).

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Strateji ve İlkeleri

Bu kavramın ana ilkesi, hayat boyunca farkında olarak ve hedeflerini belirleyerek öğrenmeyi sürdürmektir (Erdamar, 2011). Devlet Planlama Teşkilatının yayınlamış olduğu “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu”nda bu kavrama dair 6 ana ilke belirlenmiştir. Bunlar;

1. *Ansiklopedik bilgilere son verilmesi*: Bireyin öğrenmeye aktif ve bağımsız olarak devam etmesi vurgulandığı için ezbere ve ansiklopedik bilgilere son verilmelidir. Ayrıca, bilgilerin ezberlenmesinin bireyin aklını kullanmasını ihtiyacı azalttığı için artık bırakılmalıdır.
2. *Okumaz-Yazmazlığa Son Verilmesi*: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli gereksinimi okur-yazarlıktır. Bu sebeple, okumaz-yazmazlığın toplumsal ve mesleki açıdan sorun oluşturduğu bilindiğinden, bu durumu ortadan kaldırmak için bireylerin temel ihtiyacı olan bu beceriyi edinmeleri gerekmektedir.

3. *Bilgilerin Geleneksel Yollarla Aktarılmasına Son Verilmesi:* Birey hayatta ihtiyaç duyduğu bilgileri ailevi ilişkileriyle edinmektedir. Böylece tecrübeyle, yaşayarak öğrenilen bu bilgiler hatalı bazen de yetersiz kalmaktadır. Bireylerin hayatla mücadelede daha farklı becerilere ihtiyacı olmaktadır ve bu bilgiler yaşam boyu eğitim aracılığıyla tüm kitle iletişim araçları kullanılarak yapılmalıdır.
4. *Aşırı Uzmanlaşmaya Son Verilmesi:* Zamanla iş alanlarındaki değişimle bireylerin farklı becerilere ya da deneyimlere sahip olması istenmektedir. Bu sebeple, tek iş alanında uzmanlaşmak bireyi yetersiz yapabilmektedir. Mesleki eğitimler geniş bir alanda verilmelidir ki bireyler yeni iş alanlarında bilgi sağlayabilsinler.
5. *Her Düzeyde Geleneksel Eğitim Yöntemlerine Son Verilmesi:* Geleneksel eğitimle bireyler ezberleyerek, sorgulamadan, öğrenmede aktif rol almadan ve öğrenmelerini sahiplenmeden sadece bilgiyi almaktadır. Edindiği bilgiyi sorgulamayan bireyin yaşam boyu öğrenmesi mümkün değildir. Sorgulayarak sürekli öğrenmeye devam etmelidir.
6. *Eğitimin Demokratikleşmesi:* Eğitimde fırsat eşitliği olmalıdır. Her birey cinsiyeti, ekonomik durumu, yaşadığı toplum vb. durumlardan etkilenmeden eğitim olarak hayatın her alanında aktif rol almalıdır (DPT, 2001; Coşkun, 2009).

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Günümüze kadar bu kavramı eğitim, psikolojik, toplumsal vb. gibi birçok yönden tanımlanmıştır. Bu tanımlardan anahtar kelime olarak “öğrenmeyi öğrenme” kavramı vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin en can alıcı noktası olarak gösterilmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları gerekmektedir. Ayrıca, bir bireye yaşam boyu öğrenen diyebilmek için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu bireyler, öğrenmeye ve her türlü yeniliğe meraklı, örgütlenme ve öğrenme becerilerine sahip olmalıdır (Coşkun, 2009; Akkoyunlu, 2008).

2.1.6.1. Meraklılık

Yaşam boyu öğrenen birey için önemli özelliklerden birisi meraktır. Bireyin doğasında sürekli olarak dünyayı, çevresini anlama isteği vardır. Yaşam boyu öğrenen birey hayatı boyunca anlamak için çabalamaktadır. Bu sebeple, merak yaşam boyu öğrenmede öğrenmeye iten etken olarak görülmektedir. En basit tanımıyla, merak anlama ya da öğrenme isteğidir (TDK, 2021). Psikoloji alanında merak için pek çok tanım vardır. Piaget (1952)'ye göre, merak öğrenmeye iter ve öğrendikçe bilgi artmaktadır. Bruner ise merakın canlıları hayatta tutan bir nitelik, Freud bilgiye olan açlık, Maslow bireyi psikolojik olarak geliştiren etmen olduğunu ifade etmektedir (aktaran Reio, 1997).

Berlyne' nin merak kuramına göre, merak algısal (perceptual) ve bilgisel (epistemic) olarak ikiye ayrılmaktadır (aktaran Coskun, 2009). Algısal meraklılık, algı odaklı meraktır, bireyin kendini algıları doğrultusunda bilgi elde etmeye yöneltmesidir. Bilgisel meraklılık ise, bilgi edinmeyle bireyin güdülenmesi ve rahata ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2009).

2.1.6.2. Öğrenmeyi Düzenleme

Öğrenmeyi düzenleme yaşam boyu öğrenmenin temel elemanı olarak görülmektedir. Zimmerman'e göre, öğrenmeyi düzenleme, bireyin edindiği bilgiyi, kazandığı becerileri, bu süreçte öğrendiği davranışları kendi kontrolünde tutması ve bunu hayatı boyunca devam ettirmesidir (aktaran Coşkun, 2009). Öğrenmeyi düzenleme için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bunların en popülerleri “öz yönlendirmeli öğrenme” ve “öz düzenlemeli öğrenme”dir (Senemoğlu, 2020; Coşkun, 2009).

Öz düzenleme bireyin kendini davranışlarını kendi belirlediği ölçütlere göre eleştirmesi, gerekiyorsa düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2020). Öğrenmede öz düzenleme ise bireyin aktif bir şekilde kendini, mantığını ve duygularını düzenleme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Coşkun, 2009). Birey kendi ve çevresindekilerin davranışlarını gözlemleyerek kendine özgü bir ölçüt belirlemektedir ve bu ölçüte göre kendi davranışlarını kontrol edip değiştirmesi gereken davranışlarını değiştirmektedir. Bu süreçten geçen bir bireyin başkasının kontrolüne ihtiyacı yoktur. Yaşam boyu öğrenen

bireyin sahip olması gereken kontrol mekanizması öz düzenleme ya da öğrenmeyi düzenleme özelliğidir.

2.1.6.3. Motivasyon

Bireyin her türlü öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için önemli bir etken olan motivasyon kavramı aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler için de önemli görülmektedir. Alan yazında da yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (İlleris, 2002; Arslan, 2016). McCombs (1991)'a göre, yaşam boyu öğrenme ile motivasyon arasında çift taraflı bir etkileşim vardır. Yaşam boyu öğrenen bireyin öğrenmeye motive olduğunu; motive olan bireyin de yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu fikri savunulmaktadır. Motivasyon olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi çok zor olduğu ifade edilmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002; Coşkun, 2009). Coşkun (2009)' a göre, bireylerin ne kadar motive olduklarını ölçmek çok zordur; bu sebeple, ancak dolaylı yoldan ne kadar çaba harcadıklarına bakılarak ölçülebilir.

Motivasyon bireyi “isteklendirme ya da güdüleme” olarak tanımlanabilir (TDK, 2021). Motivasyon bireye enerji verir; böylece birey akıl ve mantık çerçevesi içinde belli bir amaç için güdülenmekte ya da belli bir amaca yönlendiren bir dürtüye sahip olmaktadır (Akbaba, 2006; Coşkun, 2009). Motivasyonun kuramsal bir kavram olduğu ve motive olan bir bireyin hedefleri doğrultusunda eyleme geçtiği; bununla birlikte, nitelikli eylemler ortaya koyduğu savunulmaktadır (Maehr ve Meyer, 1997). Birey ihtiyaçları doğrultusunda belli davranışları arzulamaktadır; böylece, bu arzu bireyde motivasyon ateşini harlamaktadır (Slavin, 1994). Akbaba (2006)'ya göre, motivasyon öğrenmenin başlaması için temel gerekliliklerden birisidir. Motivasyon, bireyin öğrenme deneyimlerine ve kendisine gelen tepkiler ve öğrenme deneyimleri hakkında kendi düşünceleriyle alakalı olduğu düşünülmektedir (Keenan, 1996).

Motivasyon, öğrenme kuramcıları tarafından farklı yönleriyle ele alınmış, araştırılmış ve eleştirilmiştir (Akbaba, 2006; Coşkun, 2009). Davranışçı kurama göre, bireyler dışsal nedenlerden motive olmaktadır ve gerçekleştirdiği eylemlere olumlu olumsuz tepki beklemektedir. Gerçekleştirdiği davranış ya da eylem sonunda herhangi bir ödül gibi pekiştireç almazsa, öğrenmeyi bırakmaktadır. Bireyin dışsal sebeplere odaklanmasından dolayı, davranışçı kuram eleştirilmektedir (Akbaba, 2006; Coşkun, 2009). Davranışçı

kuramın aksine, bilişsel öğrenme yaklaşıma göre, bireyde çevreyi/dünyayı öğrenme, anlama, anlamlandırma isteği yüksek olduğu için birey içsel sebeplerden güdülenmektedir. Sosyal öğrenmede ise, öğrenme bireyin kendi etrafındaki dünyayı keşfederek çevresindeki bireyleri rol model almasıyla gerçekleşmektedir. Bu kuramda, hem içsel hem dışsal sebepler bireyi öğrenmeye itmektedir (Akbaba, 2006). Hümanistik (insancıl) öğrenme yaklaşımına göre ise, bireyin güdülenmesi içsel sebeplerden ve dürtülerden meydana gelir. Birey ihtiyaçları doğrultusunda güdülenmektedir (Akbaba, 2006).

Güdü, motivasyonu tanımlarken önemli bir kavram olarak görülmektedir. Güdü basit tanımıyla insanı eyleme iten sebepler, etkenlerdir. Coşkun (2009)'a göre, hedefleneni ya da amaçlananı elde edebilmek için kullanılacak stratejileri belirlemede kullanılmaktadır. Örneğin, acıkan bireyin mutfağa gidip yemek yiyerek doyması bir güdülenme olarak tanımlanabilmektedir (Coşkun, 2009). Her bireyin kişisel özelliklerinden dolayı motive olma sebebi ya da motivasyonunun kaynağı farklıdır. Akbaba (2006)'ya göre, motivasyon iki türdür; içsel ve dışsal. Amerikan Psikoloji Derneği (1999) motivasyonun etkilenmesinin sebeplerini belirtmektedir. Bunlar; a) Fiziksel sebepler, b) Psikolojik sebepler, c) Sosyal Sebepler, d) Eğitimsel Sebepler olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Coşkun, 2009).

2.1.6.4. Sebat

Sebat ya da öğrenmede kararlılık yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken bir diğer özelliktir. TDK (2021)'nin tanımına göre, sebat başladığı işi pes etmeden sonuna kadar yapma ya da mücadeleyi bırakmama anlamına gelmektedir. Öğrenen bireyin motivasyona ihtiyacı olduğu kadar, bu motivasyonu devam ettirmesi de önemlidir. Öğrenme, sürekli engellerle karşılaşılacak zorlayıcı bir yoldur ve bireylerin bu yolda direnmesi ya da mücadelesine devam etmesi gerekmektedir (Coşkun, 2009). Bandura'nın öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı sebatın ne olduğunu tanımlamak için ideal bir kavramdır. Sebat, bireyin kendine inanması ve yapabileceklerine olan inancına karşı tutumu olarak tanımlanmaktadır.

Sebat kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda, eğer bireyin sebat düzeyi ya da kendine olan inancı yüksekse, motive olma düzeyinin de o derece yüksek olduğu ve başladığı işi bitirme oranının da yüksek olduğu görülmektedir (Coşkun, 2009).

2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmen Rolü

Gelecek değişiklere uyum sağlayabilmek için bireyleri hazırlayan okulların ana elemanlarından olan öğretmenler günümüzde de önemli görülmektedir. Öğretmen bireyi hayata hazırlayacak gerekli bilgi, beceri ve donanımları aktarmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında sınıf ve öğretmen çok etkili görülmektedir (Klug, Krause, Schober, Finsterwald ve Spiel, 2014). Geleneksel eğitimde öğretmen bilgiyi aktaran olarak görülürken, yaşam boyu eğitimde ise öğretmen rehberdir. Ayrıca, öğretmenin kendi, bireylerin ihtiyaçları, sınıf (öğrenme) ortamları, teknolojik gelişmeler vb. konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Syslo, 2004). Öğretmenler artık bilgiyi direkt aktarmaktansa, bireylerin bilgiye ulaşacakları yolları sunarak öğrenimlerini sağlayan rehberler olarak görülmektedir (Gedik, 2019). Özellikle, 21. Yüzyıl becerilerini bireylere kazandırabilmeler için kendilerinin bu becerileri özümseyip hayatlarına entegre etmeleri gerekmektedir (Selçuk, 2016).

2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Farkı

Geleneksel öğrenme yöntemlerine alternatif olarak ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme, bireyin bilgiyi kendisinin edinmesi gerektiğini vurgulayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Sarıgöz, 2020). Birey bilgiye kendi araştırarak, eleştirerek kendisi ulaşırken; geleneksel öğrenme yaklaşımında ise birey bir öğreticiye ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenmenin geleneksel öğrenme yaklaşımından önemli farkı ise öğrenmenin yaşam boyu sürmesidir. Geleneksel öğrenmede, birey çoğunlukla okulda öğrenmektedir. Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme arasındaki farklar Tablo 1’de detaylı gösterilmektedir.

Tablo 1

Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
• Öğretmen bilginin kaynağıdır. • Öğrenenler, bilgiyi öğretmenlerden alır.	• Eğitimciler bilgi için rehberdir. • İnsanlar yaparak öğrenir.

• Öğrenenler kendi kendine çalışır. • Öğrenenler bir dizi beceride tamamen yetkinlik kazanana kadar testlere tabi tutulur ve öğrenmelere erişim olanakları sınırlıdır. • Tüm öğrenenler aynı şeyi yapar. • Öğretmenler başlangıçta eğitim alırlar ve buna hizmet içi eğitim eklenir. • İyi, öğrenenler belirlenir ve onlara eğitimlerine devam etme olanağı verilir.	• İnsanlar grup içinde ve birbirinden öğrenir. • Değerlendirme öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek için kullanılır. • Eğitimciler, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir. • Eğitimciler yaşam boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki gelişim birbiriyle bağlantılıdır. • İnsanlar, yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına erişim şansına sahiptir.
--	--

Kaynak: (World Bank, 2003, s. XX; Gencel, 2013, s. 241; Sarıgöz, 2020, s. 23)

2.1.9. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

2000 yılında Avrupa komisyonu tarafından yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme Memorandumunda” belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla Avrupa Birliği tarafından birçok program hazırlanmıştır ve işlevselliğini hala korumaktadır (Konokman ve Ayçiçek, 2020). Yaşam Boyu Öğrenme Programları 4 ana başlık altında toplanmaktadır; *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci* ve *Grundtvig*. Bunlarla birlikte, Transversal ve Jean Monnet Programları da uygulanmaktadır (Konokman ve Ayçiçek, 2020; Avrupa Birliği Başkanlığı, 2021; Coşkun, 2009).

1. *Comenius Programı (Okul Eğitimi)*: Yaşam boyu öğrenme için yapılan Avrupa’daki ilk program olan Comenius, okuldaki eğitimi kaliteli kılmak amacıyla başlatılmıştır. Hedefi, temel öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de Avrupa Birliği hedefleri doğrultusunda ortak bir anlayış belirlemektir.
2. *Erasmus Programı (Yüksek Öğretim)*: Avrupa’daki yükseköğretim kurumlarının birbiriyle bağlantı kurarak öğrenci ve personel değişimiyle iş alanlarına çalışan istihdamı sağlamak amaçlanmaktadır.
3. *Leonardo da Vinci Programı (Mesleki Eğitim)*: Ülkelerin birbiriyle sürekli bağlantıda kalarak mesleki eğitimle iş sahalarında kalitenin artırılması amaçlanmaktadır.

4. *Grundtvig Programı (Yetişkin Eğitimi)*: Mesleki eğitim haricinde, her türlü yetişkinleri eğitmek amaçlı yapılan eğitimdir. Sürekli değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için yetişkinlere eğitimler vererek gelişmelerden geri kalmaması amaçlanmaktadır.
5. *Transversal (Ortak konulu Program)*: Avrupa'daki eğitim sistemlerinin tanınması ve ülkelerarası bilgi alışverişini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır.
6. *Jean Monnet Programı*: Avrupa'da işbirliğini artırarak eğitimin geliştirilmesi, kurumların araştırmaya teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

Bunlar dışında, Avrupa dillerinin çeşitliğinin korunmasını hedefleyen *Lingua Programı* ve Avrupa'daki bilgi alışverişini destekleyici ve arttırıcı eğitim programı olan *Minevra Programı* da uygulanmaktadır (Dündar, 2016).

2.1.10. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Programları

MEB (2018) tarafından yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme Yönetmeliğinde” Türkiye’de *olgunlaşma enstitüleri, açık öğretim okulları ve halk eğitim merkezleri* olmak üzere 3 tane yaşam boyu öğrenme programı uygulanmaktadır (Konokman ve Ayçiçek, 2020).

1. *Olgunlaşma Enstitüleri*: Türk kültürünü ve geleneklerini öğrenecek ve benimseyecek, Türkiye’de ve yurt dışında Türk kültürünü tanıtacak bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.
2. *Açık Öğretim Okulları*: Bilgisayar ortamında bireye istediği zaman ve mekânda öğrenmelerini sağlayan ve bu öğrenmeleri sertifika vererek bireylerin öğrenmelerini resmileştirmelerine katkı sağlayan öğretim kurumlarıdır.
3. *Halk Eğitim Merkezleri*: Bireylerin eğitimlerini tamamlamaları için ya da bireysel gelişimleri için farklı yaşlardan ve mesleki alanlardan bireylere kurslar veren öğretim kurumlarıdır.

Bunlarla birlikte, Selçuk ve Uzunboylu (2016) Türkiye’de turizm iş sahasında çalışabilecek bireyler yetiştiren *turizm eğitim merkezlerinde* eğitim verildiğini belirtmektedir.

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırmaya konu olan yaşam boyu öğrenme kavramına dair yapılan yurt içi ve dışı araştırmalara yer verilmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içinde yaşam boyu öğrenme ile ilişkili araştırmalara yer verilmektedir. Alanyazın tarandığında, yapılan araştırmalarda örneklem olarak sadece İngilizce öğretmenleri ya da İngilizce öğretmen adaylarını içeren yaşam boyu öğrenme alanında yapılan tezlere bakıldığında, Savuran (2014) örneklem olarak İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretmen adaylarını ve onların mentorlarını aldığı ve katılımcıların yaşam boyu öğrenme becerilerini incelediği görülmektedir.

Savuran (2014) *“İngilizce Öğretmen Adaylarının Mentorlarına Kıyasla Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri”* adlı çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının, mentorlarının ve İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel Araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmaya 83 İngilizce öğretmen adayları, 15 mentor ve 30 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Uzunboylu ve Hursen (2011) tarafından tasarlanan ölçek bu çalışmaya uygun olarak düzenlenmiştir. Kişisel Bilgi formu ve yeterlik türlerini içeren iki bölümden oluşan form kullanılmıştır. SPSS 17.0 paket programıyla kullanılarak veri analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, modern teknoloji ile ilişkili bölümde İngilizce öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir, uzmanlık gerektiren yeterlikte ise mentorların daha iyi sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Yaş ve mezun olunan bölüm demografik değişkenlerinde farklılık tespit edilmiştir.

Aslıtürk (2019) yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve gruplar arasında belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyebilmek için, Erdoğan ve Arsal (2015)’in geliştirdiği 17 maddelik Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)’ni kullanmıştır. Araştırma

sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Kahraman (2019)'ın yüksek lisans tezinde ise örneklem olarak öğretmen adayları alınmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyebilmek için, Coşkun (2009)'un tasarladığı Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları orta seviyeden yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme kavramı ve eğilimleri üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında ise yalnızca İngilizce öğretmenlerini, İngilizce öğretmen adaylarını ya da onların mentorlarını örneklem olarak alan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Örneklem olarak sadece öğretmenler ya da sadece öğretmen adayları alındığı görülmektedir. Literatür taraması sonucunda bu araştırmaya benzer ulaşılan birkaç araştırma aşağıda sunulmaktadır.

Kara ve Kürüm (2007) tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ Kavramına Yükledikleri Anlam*” adlı çalışmada, Anadolu Üniversitesinde okuyan 52 öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme kavramına nasıl baktığına ilişkin bulguları sunmuştur. Betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada veri toplama ve analizi yapılırken nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplamak için 3 soruluk bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin çoğu yaşam boyu öğrenmeyi hayatın içinde farkında olmadan yapılan öğrenmeler olarak tanımladıkları görülmüştür.

Bu araştırmada da kullanılan “*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğini*” tasarlayan Coşkun (2009)'un yaptığı “*Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli oldukları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada araştırmacının kendisi tarafından tasarlanan 6'lı likert tipinde 27 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ile 1545 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak, güvenilirlik katsayısı ise 0.97 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye düşük düzeyde eğilimli oldukları görülmüştür. Marmara ve Yeditepe Üniversiteleri karşılaştırıldığında Marmara Üniversitesinin

öğrencilerin ölçekte daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Sınıf değişkenine bakıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kız öğrencilerinin daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Fakülte değişkeninde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Güzel sanatlar fakültesindeki öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Üniversiteye giriş puanları ve öğrenim dili değişkenine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ayaz (2016)'ın "*Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli oldukları belirlenen değişkenlere göre incelenmiştir. Örneklem olarak Mardin Merkezde görev yapan 1483 öğretmeni almıştır. Coşkun (2009)'un tasarladığı bireylerin ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğunu belirleyen ölçek kullanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Normallik testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, katılımcıların yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutları açısından da aynı durum gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde şu değişkenlere göre farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir; branş, okul türü, lisansüstü eğitime devam etme isteği değişkenine ve mesleki kıdem değişkenleri.

Dündar (2016) "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*" başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğunu incelemiştir. Betimsel tarama modelinde yapmış olduğu araştırmada iki üniversiteden toplam 462 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Coşkun (2009)'un tasarladığı yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, 4 değişken açısından anlamlı fark görülmüştür. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır; bölümü tercih etme nedeni, not ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği ve internetten faydalanma. Diğer değişkenlerde ise gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Boztepe ve Demirtaş (2016) yaptıkları çalışmada, Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği'nin (WielLLS) güvenilirlik ve geçerliliğini incelemiş ve ölçeği Türk kültürüne uyarlamıştır. Ölçek, Sakarya Üniversitesi İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına yapılan pilot çalışmanın ardından Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 399

öğretmen adayına uygulanmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin Türk kültüründe öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçebilecek kadar güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Altın (2018)'ın *“Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”* adlı tezinde betimsel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Zonguldak İli Ereğli ilçesinde 221 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ölçek bu çalışmada da veri toplamak için kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu eğilimli olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde, yalnızca motivasyon alt boyutunda öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenen demografik değişkenler açısından incelendiğinde sadece lisansüstü eğitim yapma istekleri değişkeninde gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tezer ve Aynas (2018) çalışmasında üniversite eğitiminin öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki öğretmenler ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Tezer ve Aynas üniversite eğitiminin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini ölçen bir ölçek tasarlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öğretmen adaylarına kıyasla daha iyi düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş mesleki kıdem, branş değişkenleri açısından yalnızca cinsiyet değişkeninde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ve fark kadınlar lehine olumlu yorumlanmıştır.

Gedik (2019) *“Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin İncelenmesi(Manisa- Demirci İlçesi Örneği)”* adlı tezinde örneklem olarak sınıf öğretmenlerini almıştır. Betimsel tarama modelinde yapmış olduğu araştırmaya 130 sınıf öğretmeni katılmıştır. Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ölçek bu çalışmada da kullanılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu görülmüştür. Meslekte çalışma süresi değişkeninde gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise, gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu alt boyutlar yalnızca sebat ve motivasyon olarak görülmüştür.

Bulaç (2019) *“Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin İncelenmesi”* başlıklı tezinde 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 394 öğretmen adayını örneklem olarak belirlemiştir. Araştırma karma yöntem desenleri kullanılmıştır. Coşkun (2009) tarafından

geliştirilen ölçeği kullanan araştırmacı ayrıca 40 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının iyi düzeyine yakın derecede yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu belirlenmiştir.

Boyacı (2019) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği)*” başlıklı araştırmasında, adayların ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu, dijital okuryazarlık düzeylerinin ne düzeyde olduğu ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya 500 öğretmen adayı katılmıştır. “Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (Coşkun, 2009)” ve Türkçe’ye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017)” veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile ulaşılan sonuçlara bakıldığında, demografik değişkenler açısından anlamlı fark gözlenlenen değişkenler şu şekilde sıralanmaktadır; cinsiyet, bölüm ve günlük internet kullanımı. Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda, demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm değişkenlerinde gözlemlenmiştir. Adayların aynı derecede yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli ve dijital okuryazar olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında örneklem olarak yalnızca İngilizce öğretmeni, İngilizce öğretmen adayları ya da İngilizce öğretim üyelerini konu alan 2 araştırma görülmektedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yurt dışında Yaşam Boyu Öğrenmeyi ya da Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini konu alan araştırmalara yer verilmektedir.

Hart (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye nasıl hazır hale getirilebileceği tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye iten sebebin, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerine ve teknoloji kullanma düzeylerine bağlı olduğu belirlenmiştir.

Brahmi (2007) tarafından yapılan doktora tezinde tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye karşı algılarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmada, görüşme formlarından yarı yapılandırılmış olanı uygulanmıştır. Klinik

dönemde olan öğrencilerin oldukça yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme algılarının olduğu görülmüştür.

Albasheer, Khasawneh, Nabah ve Haliat (2008) çalışmalarında Ürdün'ün öğretmen eğitim programındaki aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algılarını incelemiştir. Sonuç olarak, aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algılarında öğretmenleri, okul müdürleri ve üniversitedeki koordinatörlerin etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mitkovska ve Hristovska (2011) tarafından yapılan “*Contemporary Teacher and Core Competences for Lifelong Learning*” başlıklı çalışmada, örneklem olarak eğitim fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, aday öğretmenlerin, anaokulu öğretmenleri alınmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve mesleki gelişim algıları öğretmenlik yeterlikleri ve akademik yeterlikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların öne çıkan yeterlikleri şu şekilde sıralanabilmektedir; üst bilişsel beceriler, problem çözme, güncel bilgi, özgüven, iletişim teknolojileri, matematik ve teknoloji okuryazarlığı uygulamaları ve deneysel araştırma beceriler.

Finsterwald, Wagner, Scober, Lüftenegger ve Spiel (2013) çalışmasında, okullarda hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla profesyonel öğretmenler için öğretmen eğitimi programı olan TALK'ın değerlendirilme sonuçlarını aktarmıştır. Öğretmen yeterlilikleri ve işbirliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 40 ortaokul öğretmeni dahil edilmiştir. Programın öğretmen yeterliliklerini ve işbirliğini geliştirmekte başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Hunde ve Tacconi (2014) uzman öğretim üyeleri ve aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri üzerine nitel araştırma yöntemlerini kullanarak yaptıkları çalışmada Jimma Üniversitesinde 12 öğretim üyesi ve 14 aday öğretmenle görüşme yapmıştır. Çalışma sonucunda, 4 ana konu üzerinde durulmuştur. Bunlar şu şekilde sıralanabilmektedir; öğrencileri planlama, etkileşimli öğrenme ortamı oluşturma, öğretmenin öğrenmesine yönelik eylemler, bilme ve anlama. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin eğitim alınırken gerçekleştirilen uygulamalarla gelişebileceği sonucuna varılmıştır.

Murray (2015) yaşam boyu öğrenme ve özyönelimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği nitel araştırma yöntemini kullandığı çalışmasında, Özyönelimli öğrenmenin yetişkin öğrenenlerin hem kişisel hem de mesleki olarak gelişmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam öğrenme eğilimleri konusu ilişkili literatür taramasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile alakalı yapılan araştırmalar çoğunlukla öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine yapıldığı belirlenmiştir. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde biri olan yabancı dil iletişim yeterliğini kazandırmayı amaçlayan İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğunun belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, evren, örneklem, veri toplama aracı, kişisel bilgi formu ve verilerin çözümlenmesi hakkında istatistik bilgileri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmeni Adaylarının ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğunu belirlenen değişkenlere bakılarak tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu sebeple, nicel araştırma yöntemi olan betimsel (tarama) modeli kullanılmıştır.

Betimsel (tarama) yöntemi, mevcut olan herhangi bir durum kendi koşulları içerisinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Diğer bir tanımla, tarama araştırmaları katılımcıların araştırma dâhilinde belirlenen özelliklerini toplayabilmeyi amaçlayan bir araştırma metodudur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Sakarya'da görev yapan 1020 İngilizce öğretmeninden ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. (bahar) yarısında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 211 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Bu araştırmada örneklemi belirlemek için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemenin evreni temsil gücü yüksek olduğu için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, her katılımcıya eşit seçilme hakkı sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Örneklem araştırmaya

gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini 280 İngilizce öğretmeni ve 137 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Fakat 2020 yılından itibaren devam eden Covid-19 pandemisi sebebiyle katılımcı bulmak zorlaşmıştır. Bu sebeple, araştırmaya 253 İngilizce öğretmeni ve 81 öğretmen adayı katılmıştır. Bunlardan, 17 İngilizce öğretmenin doldurduğu anket formu geçersiz olduğundan 236 İngilizce öğretmeni ve öğretmen adaylarında ise geçersiz form olmadığından katılımcıların tamamı olan 81 İngilizce öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin 1020 kişilik evreni teslim etme oranı %23.13, İngilizce öğretmen adaylarının 211 kişilik evreni temsil etme oranı ise %38.38 olarak bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verileri elde edebilmek için kişisel bilgi formu ve Coşkun (2009)'un tasarladığı “*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeğin sahibinden araştırmada kullanabilmek amacıyla e-posta yolu ile kullanım izni alınmıştır. Bu ölçek 6'lı likert şeklinde ve 27 maddeden oluşmaktadır. Seçenekler şu şekildedir; (6) çok uyuyor, (5) kısmen uyuyor, (4) çok az uyuyor, (3) çok az uymuyor, (2) kısmen uymuyor, (1) hiç uymuyor.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada incelenecek olan değişkenlerle alakalı verileri toplayabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış bir formdur. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından 2 ayrı “kişisel bilgi formu” hazırlanmıştır. İlk form İngilizce öğretmenleri için hazırlanmıştır ve içerisinde İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, çalıştıkları ilçe, meslekte çalışma süresi ve hizmet içi eğitimlere katılım durumları ile ilgili demografik değişkenler yer almaktadır. İkinci form ise İngilizce öğretmen adayları için hazırlanmıştır ve cinsiyet, yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimleri ile ilgili demografik değişkenleri içermektedir (Ek 1 ve 2).

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Bu araştırmada, Coşkun (2009)'un doktora tezi çalışması ürünü olarak geliştirdiği, 4 boyuttan ve 27 maddelik “*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği*” veri toplamak amacıyla uygulanmıştır (Ek 3). 6’lı likert şeklinde olan bu ölçekte, “çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor” şeklinde 6 seçenek verilmektedir. Boyutların ölçekte dağılımı şu şekildedir; 1,2,3,4,5,6. maddelerin tümü olumlu ve motivasyon boyutunu; 7,8,9,10,11,12. maddelerin tümü olumlu ve sebat boyutunu; 13,14,15,16,17,18. maddelerin tümü olumsuz ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunu ve 19,20,21,22,23,24,25,26,27. maddelerin tümü olumsuz ve merak yoksunluğu boyutunu göstermektedir. Veri çözümlemesinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları olumsuz maddelerden oluştuğu için maddeler ters çevrilerek puanlar hesaplanmıştır. Son iki alt boyuttan elde edilen veriler yorumlanırken bu durum göz önünde bulundurularak şu kriterlere göre yorumlanmıştır; 6 “Hiç uymuyor”, 5 “Kısmen uymuyor”, 4 “Çok az uymuyor”, 3 “Çok az uyuyor”, 2 “Kısmen uyuyor”, 1 “Çok uyuyor”.

Coşkun (2009)'un geliştirdiği bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliği 600 kişi deneme amaçlı ve 1500 kişi asıl katılımcı olmak üzere toplamda 2100 kişinin katılım sağladığı örneklem üzerinde uygulanarak belirlenmiştir. Ölçeğin, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.91 tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliliği, kapsam ve yapı geçerliliği çalışmalarıyla bulunmuştur. İç tutarlılık kat sayısı 0.89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin başlangıç noktası olarak 1 alınmıştır. Bu sayede, 3,5 sayısı “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin ortası sayılmıştır. Ölçek sonucunda, katılımcılar, en düşük (27x1) 27, ortalama (27x3,5) 94,5 ve en yüksek (27x6) 162 puan almaktadır.

Bu çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinden toplanan veriler sonucunda YBÖE ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.92, İngilizce öğretmeni adaylarından toplanan veriler sonucunda ise güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmen ve İngilizce öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 2’deki verilen değerlere göre yorumlanmaktadır.

Tablo 2

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Alınabilecek Puanların Ortalamaları İçin Ölçütler

Ölçeğin Likert Derecesi	Belirtilen Ölçüt
Hiç uymuyor	(1.00-1.83)
Kısmen uymuyor	(1.84-2.66)
Çok az uymuyor	(2.67-3.49)
Çok az uyuyor	(3.50-4.32)
Kısmen uyuyor	(4.33-5.15)
Çok uyuyor	(5.16-6.00)

Kaynak: (Coşkun, 2009, s. 135)

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada, Coşkun (2009) un geliştirdiği ‘*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği*’ kullanılacağı için verilerin elde edilmesinden önce ölçek sahibi ile gerekli yazışmalar yapılarak ölçek kullanım izni alınmıştır. Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır.

Bu araştırmada, öğretmenlerden toplanacak veriler için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Sakarya Valiliğinden öğretmen adaylarından toplanacak veriler için Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden izinler alınmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. dönemde Sakarya’da görev yapan 236 İngilizce öğretmeninden ve 2020-2021 eğitim- öğretim yılı bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi İngilizce öğretmenliğinde okuyan 81 öğretmen adaylarından toplanmıştır.

Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak İngilizce öğretmenlerine okul müdürleri sayesinde okul WhatsApp grupları ve Sakarya İl İngilizce Zümresi WhatsApp grupları aracılığıyla ve öğretmen adaylarına ise İngilizce Öğretmenliği Programında ders veren öğretim elemanları ve sınıf WhatsApp grupları aracılığıyla Google form ile hazırlanan anket linki gönderilerek ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verileri analiz ederken “SPSS 22.0 Paket Programı” kullanılmıştır. Veri analizi için frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama(x), standart sapma (SS) kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, alt boyutlarının bağımsız değişkenler açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için verilerin normal dağılım durumu incelenmiştir. Verilerin toplanması için kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, ölçeği oluşturan alt boyutlar, veri sayısının 50’den fazla olduğundan Kolmogrov – Smirnov normallik testi ile verilerin normallik durumu incelenmiştir. Verilerin yorumlanmasında farkın anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) olarak alınmıştır ve bu değere göre yorumlamalar yapılmıştır (Güriş ve Astar, 2019).

Verilerin çözümlemesinde, motivasyon ve sebat alt boyutları olumlu maddelerden oluştuğundan verileri yorumlarken şu kriterler kullanılmıştır; 6 “Çok uyuyor”, 5 “Kısmen uyuyor”, 4 “Çok az uyuyor”, 3 “Çok az uymuyor”, 2 “Kısmen uymuyor”, 1 “Hiç uymuyor”. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ise olumsuz maddeleri içerdiğinden şu kriterler kullanılmıştır; 6 “Hiç uymuyor”, 5 “Kısmen uymuyor”, 4 “Çok az uymuyor”, 3 “Çok az uyuyor”, 2 “Kısmen uyuyor”, 1 “Çok uyuyor”.

İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanların her iki örneklem için belirlenen demografik özellikler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla, veriler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden bağımsız 2 değişken varsa Mann Whitney U Testi, bağımsız 3 ve daha fazla değişken varsa ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U testi kullanılarak farkın kaynağı bulunmuştur.

Verilerin analizi iki örneklem üzerinden ayrı ayrı yapılmıştır. İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adayları için yaşam boyu öğrenme ölçeği maddelerine, yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin Kolmogrov-Smirnov testi analiz sonuçları tablolar halinde verilmektedir.

Tablo 3’deki İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği maddelerine ilişkin Kolmogrov- Smirnov testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenler için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Kolmogorov – Smirnov Testi Analiz Sonuçları

Ölçek maddeleri	Statistic	n	p	Ölçek maddeleri	Statistic	n	p
Madde 1	0,417	236	0,000	Madde 17	0,312	236	0,000
Madde 2	0,324	236	0,000	Madde 18	0,327	236	0,000
Madde 3	0,398	236	0,000	Madde 19	0,235	236	0,000
Madde 4	0,319	236	0,000	Madde 20	0,192	236	0,000
Madde 5	0,278	236	0,000	Madde 21	0,206	236	0,000
Madde 6	0,319	236	0,000	Madde 22	0,292	236	0,000
Madde 7	0,307	236	0,000	Madde 23	0,369	236	0,000
Madde 8	0,277	236	0,000	Madde 24	0,407	236	0,000
Madde 9	0,274	236	0,000	Madde 25	0,203	236	0,000
Madde 10	0,286	236	0,000	Madde 26	0,192	236	0,000
Madde 11	0,286	236	0,000	Madde 27	0,295	236	0,000
Madde 12	0,308	236	0,000				
Madde 13	0,297	236	0,000				
Madde 14	0,331	236	0,000				
Madde 15	0,364	236	0,000				
Madde 16	0,368	236	0,000				

Tablo 3’deki yaşam boyu öğrenme alt boyutlarına ait Kolmogorov – Smirnov test sonuçlarına göre verilerin normal dağılıma uymadığı gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Veriler normal dağılıma uymadığı görülmüştür; bu sebeple, non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 4’de İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına Kolmogorov – Smirnov test sonucu sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenler için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov – Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Statistic	n	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0,109	236	0,000
Motivasyon	0,187	236	0,000
Sebat	0,139	236	0,000
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	0,165	236	0,000
Merak Yoksunluğu	0,119	236	0,000

Tablo 4 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Kolmogorov – Smirnov test sonucundan normal dağılıma uymadığı görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 5’de İngilizce öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeği maddelerine ilişkin Kolmogrov- Smirnov testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adayları için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Kolmogorov – Smirnov Testi Analiz Sonuçları

Ölçek maddeleri	Statistic	n	p	Ölçek maddeleri	Statistic	n	p
Madde 1	0,408	81	0,000	Madde 17	0,247	81	0,000
Madde 2	0,388	81	0,000	Madde 18	0,229	81	0,000
Madde 3	0,289	81	0,000	Madde 19	0,249	81	0,000
Madde 4	0,354	81	0,000	Madde 20	0,202	81	0,000
Madde 5	0,302	81	0,000	Madde 21	0,266	81	0,000
Madde 6	0,251	81	0,000	Madde 22	0,278	81	0,000
Madde 7	0,279	81	0,000	Madde 23	0,290	81	0,000
Madde 8	0,221	81	0,000	Madde 24	0,285	81	0,000
Madde 9	0,242	81	0,000	Madde 25	0,227	81	0,000
Madde 10	0,271	81	0,000	Madde 26	0,177	81	0,000
Madde 11	0,242	81	0,000	Madde 27	0,233	81	0,000
Madde 12	0,288	81	0,000				
Madde 13	0,289	81	0,000				
Madde 14	0,265	81	0,000				
Madde 15	0,326	81	0,000				
Madde 16	0,324	81	0,000				

Tablo 5’de İngilizce öğretmen adaylarının ölçek maddelerine ilişkin Kolmogrov – Smirnov test sonuçlarına göre verilerin normal dağılıma uymadığı gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Bu sebeple, non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 6’da İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 6

Öğretmen Adayları için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kolmogorov – Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Statistic	n	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0,110	81	0,017
Motivasyon	0,166	81	0,000
Sebat	0,122	81	0,004
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	0,181	81	0,000
Merak Yoksunluğu	0,111	81	0,016

Tablo 6’da İngilizce öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Kolmogrov – Smirnov test sonucundan normal dağılıma uymadığı görülmektedir ($p<0.05$).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilmiş analizler sonucunda ulaşılan bulguları ve bulgular için yapılan yorumları kapsamaktadır

4.1. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin elde edilen veriler sunulmaktadır.

4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında İngilizce öğretmenlerine ait şu demografik özelliklerin dağılımına yer verilmektedir; cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve il, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi, hizmet içi eğitim.

Tablo 7’de, araştırmaya katılım sağlayan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından nasıl dağıldığı gösterilmektedir.

Tablo 7

İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	173	73,3
Erkek	63	26,7
Toplam	236	100,0

Tablo 7’ye bakıldığında, araştırmaya katılan 236 İngilizce öğretmenin, 173’ü kadın, 63’ü erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan, örnekleme yer alan İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından dağılımı Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

İngilizce Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Dağılımı

Yaş	f	%
20 -25	8	3,4
26 -30	59	25,0
31 -35	89	37,7
36 -40	51	21,6
41 ve üzeri	29	12,3
Toplam	236	100,0

Tablo 8’de, toplam 236 öğretmenden, 8’i 20-25 yaş, 59’u 26-30 yaş, 89’u 31-35 yaş, 51’i 36-40 yaş, 29’u ise 41 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu üniversite değişkeni açısından dağılımı Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkeni Açısından Dağılımı

Üniversite	f	%
100. Yıl Üniversitesi	1	0,4
19 Mayıs Üniversitesi	6	2,5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	6	2,5
Akdeniz Üniversitesi	1	0,4
Ankara Üniversitesi	3	1,3
AÖF Anadolu Üniversitesi	2	0,8
Atatürk Üniversitesi	11	4,7
Balıkesir Üniversitesi	8	3,4
Bilkent Üniversitesi	2	0,8
Boğaziçi Üniversitesi	1	0,4
Bursa Uludağ Üniversitesi	22	9,3
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	5	2,1
Çukurova Üniversitesi	3	1,3
Dicle Üniversitesi	1	0,4
Dokuz Eylül Üniversitesi	12	5,1
Dumlupınar Üniversitesi	8	3,4
Ege Üniversitesi	1	0,4
Erciyes Üniversitesi	2	0,8
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	36	15,3

Gazi Üniversitesi	12	5,1
Girne Üniversitesi	1	0,4
Hacettepe Üniversitesi	15	6,4
İnönü Üniversitesi	1	0,4
İstanbul Üniversitesi	14	5,9
Kocaeli Üniversitesi	17	7,2
Lefke Avrupa Üniversitesi	1	0,4
Marmara Üniversitesi	7	3,0
Mersin Üniversitesi	1	0,4
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	0,8
ODTÜ	1	0,4
Pamukkale Üniversitesi	2	0,8
Sakarya Üniversitesi	7	3,0
Selçuk Üniversitesi	7	3,0
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	0,4
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	0,8
Sydney Üniversitesi	1	0,4
Trabzon Üniversitesi	1	0,4
Trakya Üniversitesi	6	2,5
Tübingen Üniversitesi	1	0,4
Ufuk Üniversitesi	1	0,4
Yakın Doğu Üniversitesi	1	0,4
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	1,3
Toplam	236	100,0

Tablo 9’da, toplam 236 İngilizce öğretmeninden en çok mezun olunan üniversite 36 İngilizce öğretmeniyle Eskişehir Anadolu Üniversitesi olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu şehir değişkeni açısından dağılımı Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Şehre Göre Dağılımı

Şehir	f	%
İstanbul	24	10,2
Balıkesir	8	3,4
Bursa	22	9,3
Sakarya	11	4,7
Avusturya	1	0,4
Kocaeli	17	7,2
Eskişehir	37	15,7
Malatya	2	0,8
Edirne	6	2,5
Kıbrıs	3	1,3
Erzurum	7	3,0
Ankara	34	14,4
Muğla	2	0,8

Konya	7	3,0
Isparta	2	0,8
Çanakkale	6	2,5
İzmir	13	5,5
Sivas	1	0,4
Mersin	1	0,4
Kütahya	8	3,4
Bolu	6	2,5
Denizli	2	0,8
Adana	3	1,3
Samsun	6	2,5
Antalya	1	0,4
Trabzon	1	0,4
Van	1	0,4
Diyarbakır	1	0,4
Kayseri	2	0,8
Almanya	1	0,4
Toplam	236	100,0

Tablo 10’da, toplam 236 İngilizce öğretmeninin en fazla mezun olduğu şehir 37 İngilizce öğretmeni ile Eskişehir ve 34 İngilizce öğretmeni ile Ankara şehirleri olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de, İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı ilçe değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı İlçe Değişkeni Açısından Dağılımı

İlçe	f	%
Adapazarı	49	20,8
Akyazı	28	11,9
Arifiye	10	4,2
Erenler	28	11,9
Ferizli	3	1,3
Geyve	7	3,0
Hendek	12	5,1
Karasu	53	22,5
Kaynarca	1	0,4
Kocaali	18	7,6
Pamukova	7	3,0
Serdivan	14	5,9
Söğütlü	3	1,3
Taraklı	3	1,3
Toplam	236	100,0

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 236 İngilizce öğretmeninin 53'ü Karasu, 49'u Adapazarı, 28'i Akyazı, 28'i Erenler, 18'i Kocaali, 14'ü Serdivan, 12'si Hendek, 10'u Arifiye, 7'si Geyve, 7'si Pamukova, 3'ü Ferizli, 3'ü Söğütlü, 3'ü Taraklı, 1'i ise Kaynarca'dan olduğu görülmektedir.

Tablo 12'de İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
İlkokul	26	11,0
Ortaokul	77	32,6
Lise	112	47,5
İlkokul ve Ortaokul	15	6,4
Ortaokul Ve Lise	5	2,1
İlkokul, Ortaokul Ve Lise	1	0,4
Toplam	236	100,0

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 236 İngilizce öğretmenin 112'si lise, 77'si ortaokul, 26'sı ilkokul olduğu; 15'i ilkokul ve ortaokul, 5'i ortaokul ve lise, 1'i ise ilkokul, ortaokul ve lisede çalıştığı görülmektedir.

Tablo 13'de, İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Meslekte Çalışma Süresi (yıl)	f	%
0 -5	33	14,0
6 -10	105	44,5
11 -15	55	23,3
16 -20	31	13,1
21 ve üzeri	12	5,1
Toplam	236	100,0

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 236 İngilizce öğretmeninden 33'ü 0-5, 105'i 6-10, 55'i 11-15, 31'i 16-20, 12'si ise 21 üzeri yıldır çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 14'de, örnekleme yer alan İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılıp katılmadıkları açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumuna Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitime Katılım	<i>f</i>	%
Evet	200	84,7
Hayır	36	15,3
Toplam	236	100,0

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 236 İngilizce öğretmenin 200'ünün hizmet içi eğitimlere katıldığı, 36'sının ise katılmadığı görülmektedir.

4.1.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında İngilizce öğretmen adaylarına ait şu demografik özelliklerin dağılımına yer verilmektedir; cinsiyet, yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi durumu, öğretmenlik deneyimi okul türü, öğretmenlik deneyimi süresi.

Tablo 15'de, araştırmaya katılan, örnekleme yer alan İngilizce öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 15

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	61	75,3
Erkek	20	24,7
Toplam	81	100,0

Tablo 15’de, toplam 81 İngilizce öğretmeni adayının 61’inin kadın, 20’sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 16’da, araştırmaya katılan, örnekleme yer alan İngilizce öğretmeni adaylarının yaş değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 16

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	%
18-20	36	44,4
21 - 25	41	50,6
26 - 30	3	3,7
31 ve üzeri	1	1,2
Toplam	81	100,0

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 81 İngilizce öğretmeni adaylarının 36’sı 18-20, 41’i 21-25, 3’ü 26-30, 1’i ise 31 ve üzeri yaş aralığındadır.

Tablo 17’de, araştırmaya katılan, örnekleme yer alan İngilizce öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 17

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Dağılımı

Sınıf	<i>f</i>	%
1. sınıf	16	19,8
2. sınıf	15	18,5
3. sınıf	15	18,5
4. sınıf	19	23,5
Hazırlık	16	19,8
Toplam	81	100,0

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 81 İngilizce öğretmeni adaylarından 1. Sınıfta 16 kişi, 2. Sınıfta 15 kişi, 3. Sınıfta 15 kişi, 4. Sınıfta 19 kişi, hazırlık sınıfında 16 kişi okuduğu görülmektedir.

Tablo 18’de, araştırmaya katılan, örnekleme yer alan İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 18

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Açısından Dağılımı

Öğretmenlik Deneyimi	<i>f</i>	%
Evet	19	23,5
Hayır	62	76,5
Toplam	81	100,0

Tablo 18’de, toplam 81 İngilizce öğretmeni adaylarının 19’unun deneyimi varken, 62’sinin deneyiminin olmadığı görülmektedir.

Tablo 19’da, araştırmaya katılan, örnekleme yer alan İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik deneyimi okul türü değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 19

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü Değişkeni Açısından Dağılımı

Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü	<i>f</i>	%
Anasınıfı	1	1,2
İlkokul	2	2,5
Ortaokul	4	4,9
Lise	1	1,2
Anasınıfı ve Ortaokul	1	1,2
İlkokul ve Ortaokul	5	6,2
Ortaokul ve Lise	5	6,2
Deneyim Yok	62	76,5
Toplam	81	100,0

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 81 İngilizce öğretmeni adaylarının 62’sinin deneyimi olmadığı, anasınıfında 1 kişi, ilkokulda 1 kişi, ortaokulda 4 kişi, lisede 1 kişinin deneyim sahibi olduğu görülmektedir. Ayrıca, anasınıfı ve ilkokulda 1 kişi, ilkokul ve ortaokulda 5 kişi, ortaokul ve lisede 5 kişinin deneyim sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 20’de, araştırmaya katılan, örnekleme yer alan İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyim süresi değişkeni açısından dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 20

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Deneyim Süresi Değişkeni Açısından Dağılımı

Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü	f	%
0-6 ay	13	16,0
7-12 ay	4	4,9
13-19 ay	1	1,2
20-24 ay	1	1,2
Deneyim Yok	62	76,5
Toplam	81	100,0

Tablo 20 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 81 İngilizce öğretmen adaylarının 62’sinin deneyimi olmadığı, 13’ünün 0-6, 4’ünün 7-12, 1’inin 13-19, 1’inin ise 20-24 aylık deneyim sahibi olduğu görülmektedir.

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. “*Sakarya İlinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?*” ve “*Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?*” sorularına ilişkin bulgular verilmektedir. İki alt başlıktan oluşmaktadır; 1.İngilizce öğretmenlerine ait bulgular, 2. İngilizce öğretmen adaylarına ait bulgular.

4.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Birinci alt problem '*İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?*' şeklindedir. Tablo 21 ve 22'de, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyine ilişkin ulaşılan veriler sunulmaktadır.

Tablo 21

İngilizce Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Boyut	n	Min.	Max.	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	236	74,25	162	134,38	18,36
Motivasyon	236	6	36	32,72	3,66
Sebat	236	6	36	30,40	4,62
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	236	7,98	36	29,25	6,78
Merak Yoksunluğu	236	9	54	40,59	10,26

Tablo 21 incelendiğinde, genel olarak İngilizce öğretmenlerinin YBÖE ölçeğinden aldığı puanların en düşük puan (74,25), en yüksek puan (162) ve ölçek ortalamasının ise ($x=134,38$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin YBÖE ölçeğinden aldığı ortalama puan ($x=134,38$) ölçek orta puanının (94,5) üstünde yer almaktadır ve böylece İngilizce öğretmenlerinin YBÖE eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde, motivasyon ($x=32,72$), sebat ($x=30,40$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($x=29,25$) ve merak yoksunluğu alt boyutunun ortalaması ($x=40,59$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen sonuca göre, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ ile ilgili etkinliklere katılmaya istekli ve bu faaliyetleri düzenlemede ve sürdürmede iyi oldukları görülmüştür. Merak konusunda iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Son iki alt boyut olumsuz maddelerden oluşmaktadır ve elde edilen veriler doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin eğilimlerinin iyi olduğu söylenebilir. Genel olarak öz düzenleme ve öz değerlendirmeyi yapmada zorluk çekmedikleri ve zorunlu haller (sınav, eğitim, vb.) dışında da öğrenmeye ilgili oldukları görülmüştür.

Tablo 22

İngilizce Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	n	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	236	4,97	0,68
Motivasyon	236	5,45	0,61
Sebat	236	5,06	0,77
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	236	4,87	1,13
Merak Yoksunluğu	236	4,51	1,14

Tablo 22 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamasının ($x=4,97$) ‘kısmen uyuyor’ aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, orta nokta 3,50 değeri olduğu için İngilizce öğretmenlerinin iyi düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait değerlere bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda ($x=5,45$) ‘çok uyuyor’, sebat alt boyutunda ($x=5,06$) ‘kısmen uyuyor’ değerleriyle yüksek düzeyde eğilimli oldukları görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($x=4,87$) ‘kısmen uymuyor’ aralığında, merak yoksunluğu alt boyutunda ($x=4,51$) ‘kısmen uymuyor’ aralığında olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular

İkinci alt problem ‘*Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?*’ şeklindedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyine ilişkin elde edilen veriler Tablo 23 ve 24’de sunulmaktadır.

Tablo 23

İngilizce Öğretmen Adaylarının YBÖ Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Boyut	n	Min.	Max.	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	81	73,98	162	131,49	11,93
Motivasyon	81	16,98	36	32,51	3,58
Sebat	81	15	36	29,29	4,37
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	81	16,98	36	29,65	5,19
Merak Yoksunluğu	81	18,00	54	40,02	8,47

Tablo 23 incelendiğinde, genel olarak İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE ölçeğinden aldığı puanların en düşük puan (73,98), en yüksek puan (162) ve ölçek ortalamasının ise ($x=131,49$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin YBÖE ölçeğinden aldığı ortalama puan ($x=134,38$) ölçek orta puanının (94,5) üstünde kalmaktadır ve böylece İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde, motivasyon ($x=32,51$), sebat ($x=29,29$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($x=29,65$) ve merak yoksunluğu alt boyutunun ortalaması ($x=40,02$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen sonuca göre, İngilizce öğretmen adaylarının da YBÖ ile ilgili etkinliklere katılmaya istekli ve bu faaliyetleri sürdürmede iyi oldukları görülmektedir. Ayrıca, YBÖ etkinliklerini düzenlemede ve eksiklerini değerlendirmede ve merak konusunda iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. İngilizce öğretmen adaylarının özellikle son iki alt boyutta, genel olarak öz düzenleme ve öz değerlendirmeyi yapmada iyi oldukları, zorunlu haller dışında da öğrenmeye ilgili oldukları ve yeni öğrenmelere karşı merak içinde oldukları görülmüştür.

Tablo 24

İngilizce Öğretmeni Adaylarının YBÖ Eğilimlerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	n	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	81	4,87	0,664
Motivasyon	81	5,41	0,598
Sebat	81	4,88	0,729
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	81	4,94	0,865
Merak Yoksunluğu	81	4,44	0,941

Tablo 24 incelendiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamasının ($x=4,87$) değeriyle ‘kısmen uyuyor’ aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan veriler doğrultusunda, İngilizce öğretmen adaylarının iyi düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu söylenebilmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutunda ($x=5,41$) değeri ile ‘çok uyuyor’ aralığında yüksek düzeyde, sebat alt boyutunda ($x=4,88$) değeri ile ‘kısmen uyuyor’ aralığında iyi düzeyde eğilimli oldukları söylenebilmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($x=4,94$) değeri ile ‘kısmen uymuyor’ aralığında ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($x=4,44$) değeri ile ‘kısmen uymuyor’ aralığında olduğu görülmüştür.

4.3. İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın 3. ve 4. alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. “*İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?*” ve “*İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?*” sorularına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. İki alt başlıktan oluşmaktadır; 1. İngilizce öğretmenlerine ait bulgular, 2. İngilizce öğretmeni adaylarına ait bulgular.

4.3.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem ‘*İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?*’ şeklindedir. İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28’de sunulmaktadır.

Tablo 25'te İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon alt boyutunda sorulara verdikleri cevapların dağılımı verilmektedir.

Tablo 25

İngilizce Öğretmenleri Tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Motivasyon Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uyumuyor		Kısmen uyumuyor		Çok az uyumuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	1	0.4	3	1.3	3	1.3	8	3.4	88	37.3	133	56.4	5,44	0,794
M2	1	0.4	0	0	1	0.4	6	2.5	61	25.8	167	70.8	5,65	0,623
M3	1	0.4	1	0.4	5	2.1	14	5.9	83	35.2	132	55.9	5,42	0,792
M4	2	0.8	2	0.8	2	0.8	7	3.0	57	24.2	166	70.3	5,59	0,79
M5	1	0.4	1	0.4	3	1.3	16	6.8	87	36.9	128	54.2	5,41	0,77
M6	2	0.8	3	1.3	4	1.7	25	10.6	110	46.6	92	39.0	5,17	0,886
Toplam													5,45	

Tablo 25 incelendiğinde, motivasyon alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin genel olarak eğilimin ($x=5,45$) değeri ile ‘çok uyuyor’ aralığında olduğu ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek eğilimli olduğu madde olan ikinci maddede eğilimin ($x=5,65$) ‘çok uyuyor’ olarak gözlemlenmiştir. Motivasyon alt boyutunda en düşük eğilim ise altıncı madde ($x=5,17$) ‘çok uyuyor’ aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 26’da, İngilizce öğretmenleri tarafından ölçeğin sebat alt boyutuna verilen cevapların dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 26

İngilizce Öğretmenleri Tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Sebat Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uyumuyor		Kısmen uyumuyor		Çok az uyumuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M7	8	3.4	4	1.7	10	4.2	33	14.0	110	46.6	71	30.1	4,88	1,139
M8	3	1.3	5	2.1	5	2.1	47	19.9	109	46.2	67	28.4	4,92	0,980
M9	7	3.0	6	2.5	2	0.8	51	21.6	105	44.5	65	27.5	4,84	1,100
M10	1	0.4	2	0.8	3	1.3	24	10.2	89	37.7	117	49.6	5,32	0,829

M11	2	0.8	6	2.5	2	0.8	37	15.7	113	47.9	76	32.2	5,03	0,937
M12	1	0.4	3	1.3	4	1.7	16	6.8	86	36.4	126	53.4	5,37	0,844
Toplam													5,06	

Tablo 26'daki bulgular incelendiğinde; sebat alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde eğilimli oldukları ve eğilimlerinin ($x=5,06$) değeri ile 'Kısmen uyuyor' olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta en yüksek eğilim ($x= 5,37$) on ikinci maddede gözlemlenmiş ve 'çok uyuyor' aralığında olduğu tespit edilmiştir. En düşük eğilim ($x=4,84$) değeri ile dokuzuncu maddede 'Kısmen uyuyor' olarak belirlenmiştir.

Tablo 27'de İngilizce öğretmenleri tarafından ölçeğin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna verilen cevapların dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 27

İngilizce Öğretmenleri Tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M13	119	50.4	26	11.0	14	5.9	27	11.4	23	9.7	27	11.4	4,46	1,859
M14	130	55.1	26	11.0	21	8.9	34	14.4	18	7.6	7	3.0	4,82	1,535
M15	146	61.9	30	12.7	17	7.2	24	10.2	17	7.2	2	0.8	5,09	1,371
M16	147	62.3	31	13.1	15	6.4	29	12.3	13	5.5	1	0.4	5,13	1,315
M17	124	52.5	35	14.8	22	9.3	30	12.7	21	8.9	4	1.7	4,84	1,477
M18	129	54.7	31	13.1	18	7.6	38	16.1	19	8.1	1	0.4	4,88	1,433
Toplam													4,87	

Tablo 27'deki veriler incelendiğinde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, olumsuz maddelerin ters çevrilerek hesaplanmasından dolayı, İngilizce öğretmenlerinin eğilimlerinin ($x=4,87$) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ölçeğin on altıncı maddesinde en yüksek eğilimin olduğu görülmüştür ve eğilim ($x=5,13$) değeriyle 'kısmen uymuyor' aralığındadır; en düşük eğilim ise on üçüncü maddede ($x=4,46$) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında olduğu belirlenmiştir. Genel olarak İngilizce öğretmenlerinin, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla yeni bilgi ve becerileri

edinmede ve düzenlemede iyi oldukları söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öz düzenleme ve öz değerlendirmede oldukça iyi olduklarını kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 28’de İngilizce öğretmenleri tarafından ölçeğin merak yoksunluğu alt boyutuna verilen cevapların dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 28

İngilizce Öğretmenleri tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Merak Yoksunluğu Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M19	95	40.3	51	21.6	17	7.2	40	16.9	25	10.6	8	3.4	4,53	1,563
M20	36	15.3	53	22.5	26	11.0	59	25.0	51	21.6	11	4.7	3,70	1,514
M21	84	35.6	48	20.3	33	14.0	45	19.1	18	7.6	8	3.4	4,47	1,488
M22	117	49.6	37	15.7	26	11.0	32	13.6	18	7.6	6	2.5	4,78	1,484
M23	149	63.1	32	13.6	19	8.1	25	10.6	7	3.0	4	1.7	5,18	1,283
M24	163	69.1	18	7.6	24	10.2	18	7.6	5	2.1	8	3.4	5,23	1,334
M25	53	22.5	56	23.7	23	9.7	53	22.5	36	15.3	15	6.4	3,96	1,597
M26	61	25.8	48	20.3	26	11.0	44	18.6	46	19.5	11	4.7	4,00	1,622
M27	119	50.4	34	14.4	18	7.6	36	15.3	18	7.6	11	4.7	4,70	1,596
Toplam													4,51	

Tablo 28’de elde edilen veriler incelendiğinde, ölçeğin merak yoksunluğu alt boyutunda, olumsuz maddelerin ters çevrilip hesaplanmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin ($x=4,51$) değeri ile ‘kısmen uymuyor’ aralığında iyi düzeyde eğilimli olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta en yüksek eğilimin yirmi dördüncü maddede ($x=5,23$) değeri ile ‘hiç uymuyor’ aralığında, en düşük eğilimin ise yirminci maddede ($x=3,70$) değeri ile ‘çok az uymuyor’ aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin zorunda olmadıklarında da yeni bilgi ve becerileri edindikleri ve yeni öğrenmelere karşı istekli ve merak içinde oldukları söylenebilir.

4.3.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem ‘İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?’ şeklindedir. İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE ölçeğinin alt boyutlarına ait ulaşılan veriler Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31 ve Tablo 32’da sunulmaktadır.

Tablo 29’da İngilizce öğretmeni adayları tarafından yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde motivasyon alt boyutuna verilen cevapların dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 29

İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından YBÖE Ölçeği Motivasyon Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	0	0	0	0	1	1.2	6	7.4	19	23.5	55	67.9	5,58	0,686
M2	0	0	0	0	1	1.2	0	0	29	35.8	51	63.0	5,60	0,563
M3	1	1.2	0	0	1	1.2	4	4.9	33	40.7	42	51.9	5,39	0,816
M4	0	0	1	1.2	3	3.7	3	3.7	24	29.6	50	61.7	5,46	0,837
M5	0	0	1	1.2	0	0	11	13.6	28	34.6	41	50.6	5,33	0,806
M6	1	1.2	0	0	0	0	11	13.6	28	34.6	41	50.6	5,13	0,847
Toplam													5,41	

Tablo 29’da elde edilen verilere göre, motivasyon alt boyutunda genel olarak İngilizce öğretmen adaylarının yüksek düzeyde eğilimli oldukları ve eğilimlerinin ($x=5.41$) değeri ile ‘çok uyuyor’ aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Bu alt boyutta en yüksek eğilimin ölçeğin ikinci maddesinde ($x=5.60$) değeri ile ‘çok uyuyor’, en düşük eğilim ise ölçeğin altıncı maddesinde ($x=5.13$) değeri ile ‘kısmen uyuyor’ olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 30’da İngilizce öğretmeni adayları tarafından YBÖE ölçeğinde sebat alt boyutuna verilen cevapların dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 30

İngilizce Öğretmen Adayları tarafından YBÖE Ölçeği Sebat Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M7	0	0	1	1.2	6	7.4	17	21.0	39	48.1	18	22.2	4,82	0,905
M8	2	2.5	2	2.5	7	8.6	24	29.6	30	37.0	16	19.8	4,55	1,129
M9	1	1.2	3	3.7	7	8.6	19	23.5	31	38.3	20	24.7	4,67	1,127
M10	0	0	1	1.2	4	4.9	10	12.3	37	45.7	29	35.8	5,09	0,888
M11	0	0	2	2.5	3	3.7	13	16.0	31	38.3	32	39.5	5,08	0,964
M12	0	0	1	1.2	0	0	14	17.3	45	55.6	21	25.9	5,04	0,739
Toplam													4,88	

Tablo 30'daki bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretmeni adaylarının sebat alt boyutunda genel olarak iyi düzeyde eğilimli oldukları ve ($x=4.88$) değeri ile 'kısmen uyuyor' aralığında olduğu gözlemlenmiştir. İngilizce öğretmen adaylarının sebat alt boyutunda en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi ($x=5.09$) değeri ile "kısmen uyuyor" aralığında onuncu maddede, en düşük eğilimin sekizinci maddede ($x= 4.55$) değeri ile 'kısmen uyuyor' olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 31'de İngilizce öğretmen adayları tarafından YBÖE ölçeğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna verilen cevapların dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 31

İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından YBÖE Ölçeği Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M13	43	53.1	22	27.2	5	6.2	4	4.9	2	2.5	5	6.2	5,04	1,422
M14	39	48.1	23	28.4	9	11.1	3	3.7	4	4.9	3	3.7	5,00	1,341
M15	46	56.8	16	19.8	12	14.8	2	2.5	5	6.2	0	0	5,18	1,163
M16	45	55.6	15	18.5	8	9.9	9	11.1	4	4.9	0	0	5,08	2,246
M17	22	27.2	26	32.1	10	12.3	13	16.0	9	11.1	1	1.2	4,44	1,396
M18	32	39.5	24	29.6	11	13.6	12	14.8	2	2.5	0	0	4,88	1,161
Toplam													4,94	

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının ölçeğin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda genel eğilimin ($x=4,94$) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. En yüksek eğilimin ölçeğin on beşinci maddesinde ($x=5,18$) değeri ile 'hiç uymuyor' aralığında, en düşük eğilimin ise on yedinci maddede ($x=4,44$) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, öğretmen adaylarının YBÖ ile ilgili faaliyetleri düzenleme ve değerlendirmede iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

Tablo 32'da İngilizce öğretmeni adayları tarafından YBÖE ölçeğinde merak yoksunluğu alt boyutuna verilen cevapların dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 32

İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından YBÖE Ölçeği Merak Yoksunluğu Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		X	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M19	23	28.4	27	33.3	12	14.8	12	14.8	3	3.7	4	4.9	4,53	1,397
M20	10	12.3	24	29.6	14	17.3	22	27.2	10	12.3	1	1.2	3,98	1,298
M21	24	29.6	28	34.6	7	8.6	16	19.8	5	6.2	1	1.2	4,58	1,331
M22	39	48.1	17	21.0	13	16.0	7	8.6	5	6.2	0	0	4,96	1,249
M23	42	51.9	21	25.9	7	8.6	6	7.4	5	6.2	0	0	5,09	1,210
M24	42	51.9	17	21.0	7	8.6	7	8.6	3	3.7	5	6.2	4,90	1,513
M25	6	7.4	28	34.6	12	14.8	20	24.7	13	16.0	2	2.5	3,85	1,323
M26	9	11.1	20	24.7	11	13.6	22	27.2	13	16.0	6	7.4	3,65	1,476
M27	23	28.4	24	29.6	10	12.3	16	19.8	7	8.6	1	1.2	4,45	1,378
Toplam													4,44	

Tablo 32'deki veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmeni adaylarının ölçeğin merak yoksunluğu alt boyutunda genel eğiliminin ($x=4,44$) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta en yüksek eğilimin yirmi üçüncü maddede ($x=5,09$) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında olduğu görülmüştür. En düşük eğilimin ise yirmi altıncı maddede ($x=3,65$) değeri ile 'çok az uymuyor' aralığında olduğu görülmektedir. Genel olarak, öğretmen adaylarının zorunlu oldukları alanlar dışında da yeni bilgi ve becerileri öğrenmede merak içerisinde olduğu söylenebilir.

4.4. İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın 5. ve 6. alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. “İngilizce öğretmenleri arasında demografik özelliklerine göre(cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi ve hizmet içi eğitim durumları) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır? ve “İngilizce öğretmen adayları arasında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi, okul türü, çalışma süresi) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır? sorularına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. İki alt başlıktan oluşmaktadır; 1. İngilizce Öğretmenlerine ait bulgular, 2. İngilizce Öğretmeni adaylarına ait bulgular.

4.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, İngilizce öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular verilmektedir. İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri şu demografik özelliklere göre incelenmiştir; cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, mezun olunan il, çalıştığı ilçe, okul türü, meslekte çalışma süresi, hizmet içi eğitime katılma durumu.

4.4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklerden cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 33’de İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 33

İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann – Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	173	128,46	22224,00	3756,00	0,000*
	Erkek	63	91,14	5742,00		
	Total	236				
Motivasyon	Kadın	173	119,15	20612,50	5337,50	0,807
	Erkek	63	116,72	7353,50		
	Total	236				
Sebat	Kadın	173	121,36	20994,50	4955,50	0,285
	Erkek	63	110,66	6971,50		
	Total	236				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	173	124,68	21570,00	4380,00	0,020*
	Erkek	63	101,52	6396,00		
	Total	236				
Merak Yoksunluğu	Kadın	173	131,82	22804,00	3146,00	0,000*
	Erkek	63	81,94	5162,00		
	Total	236				

*p<0,05

Tablo 33’de, kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakıldığında aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (U=3756,00; p<0.05). Anlamlı farkın 124,46 sıra ortalamasıyla kadın öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda (U=5337,50;p>0.05) ve sebat alt boyutunda (U=4955,50;p>0.05) farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda (U=4380,00;p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutunda (U=3146,00; p<0.05) istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 124,68 ve merak yoksunluğu alt boyutunda 13,82 sıra ortalamalarıyla farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

4.4.1.2. İngilizce Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklerden yaş değişkeni açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 34’de İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 34

İngilizce Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	20-25 yaş	8	84,94	4	4,779	0,311	-
	26-30 yaş	59	145,27				
	31-35 yaş	89	114,00				
	36-40 yaş	51	108,79				
	40 ve üzeri	29	104,17				
	Toplam	236					
Motivasyon	20-25 yaş	8	66,56	4	12,239	0,016*	-
	26-30 yaş	59	135,00				
	31-35 yaş	89	119,50				
	36-40 yaş	51	119,97				
	40 ve üzeri	29	93,60				
	Toplam	236					
Sebat	20-25 yaş	8	74,94	4	7,242	0,124	-
	26-30 yaş	59	133,81				
	31-35 yaş	89	118,65				
	36-40 yaş	51	113,20				
	40 ve üzeri	29	108,26				
	Toplam	236					
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	20-25 yaş	8	113,94	4	7,439	0,114	-
	26-30 yaş	59	138,22				
	31-35 yaş	89	112,51				
	36-40 yaş	51	116,02				
	40 ve üzeri	29	102,40				
	Toplam	236					
Merak Yoksunluğu	20-25 yaş	8	98,31	4	7,727	0,102	-
	26-30 yaş	59	139,42				
	31-35 ya	89	111,84				
	36-40 yaş	51	112,01				

40 ve üzeri	29	113,34
Toplam	236	

*p<0,05

Tablo 34’de elde edilen bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=4,779$; $p>0.05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırıldığında; motivasyon boyutunda ($X^2_{(4)}=12,239$; $p>0.016$) farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı fark 135,00 sıra ortalamasıyla 26-30 yaş aralığı lehine yorumlanmıştır. Sebat ($X^2_{(4)}=7,242$; $p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(4)}=7,439$; $p>0.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ($X^2_{(4)}=7,727$; $p>0.05$) istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

4.4.1.3. İngilizce Öğretmenlerin Mezun Olunan Üniversite Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklerden mezun olunan üniversite değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 35’de İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 35

İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Mezun olunan Üniversite	n	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	İstanbul üniversitesi	14	137,96	41	37,007	0,593	
	Uludağ üniversitesi	22	115,07				
	Eskişehir Anadolu üniversitesi	36	119,74				
	Atatürk üniversitesi	11	56,95				
	Gazi Üniversitesi	12	113,92				
	Hacettepe üniversitesi	15	118,40				
	Dokuz Eylül üniversitesi	12	121,00				

	Diğer	114				
	Toplam	236				
Motivasyon	İstanbul üniversitesi	14	145,82			
	Uludağ üniversitesi	22	119,93			
	Eskişehir Anadolu üniversitesi	36	125,60			
	Atatürk üniversitesi	11	68,09	41	35,931	0,695
	Gazi Üniversitesi	12	127,63			
	Hacettepe üniversitesi	15	102,17			
	Dokuz Eylül üniversitesi	12	117,88			
	Diğer	114				
	Toplam	236				
Sebat	İstanbul üniversitesi	14	146,96			
	Uludağ üniversitesi	22	118,36			
	Eskişehir Anadolu üniversitesi	36	129,60			
	Atatürk üniversitesi	11	60,55	41	32,693	0,819
	Gazi Üniversitesi	12	118,58			
	Hacettepe üniversitesi	15	110,80			
	Dokuz Eylül üniversitesi	12	136,08			
	Diğer	114				
	Toplam	236				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İstanbul üniversitesi	14	128,25			
	Uludağ üniversitesi	22	111,41			
	Eskişehir Anadolu üniversitesi	36	119,85			
	Atatürk üniversitesi	11	79,00			
	Gazi Üniversitesi	12	103,25	41	44,562	0,286
	Hacettepe üniversitesi	15	122,63			
	Dokuz Eylül üniversitesi	12	118,96			
	Diğer	114				
	Toplam	236				
Merak Yoksunluğu	İstanbul üniversitesi	14	131,32			
	Uludağ üniversitesi	22	117,34			
	Eskişehir Anadolu üniversitesi	36	118,83			
	Atatürk üniversitesi	11	68,68			
	Gazi Üniversitesi	12	113,17	41	33,901	0,740
	Hacettepe üniversitesi	15	116,13			
	Dokuz Eylül üniversitesi	12	113,17			
	Diğer	114				
	Toplam	236				

Tablo 35'deki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinde istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2_{(41)}=37,007;p>0.05$). YBÖE alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkeni açısından incelendiğinde; motivasyon ($X^2_{(41)}=35,931;p>0.05$), sebat ($X^2_{(41)}=32.693;p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(41)}=44,562;p>0.05$),

merak yoksunluğu ($X^2_{(41)}=33,901;p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

4.4.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite İle Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden mezun olunan üniversite ili değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 36’da İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite il değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 36

İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite İle Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Mezun olunan Üniversite İli	n	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	İstanbul	24	135,08	29	23,474	0,709	
	Bursa	22	115,57				
	Eskişehir	37	119,42				
	Erzurum	7	49,21				
	Ankara	34	115,93				
	İzmir	13	113,19				
	Sakarya	11	120,91				
	Diğer	88					
	Toplam	236					
Motivasyon	İstanbul	24	134,67	29	23,227	0,766	
	Bursa	22	119,93				
	Eskişehir	37	127,91				
	Erzurum	7	56,29				
	Ankara	34	109,29				
	İzmir	13	113,04				
	Sakarya	11	121,45				
	Diğer	88					
	Toplam	236					
Sebat	İstanbul	24	133,71	29	25,775	0,638	
	Bursa	22	118,36				
	Eskişehir	37	131,66				

	Erzurum	7	46,07			
	Ankara	34	109,99			
	İzmir	13	132,62			
	Sakarya	11	110,77			
	Diğer	88				
	Toplam	236				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İstanbul	24	133,63			
	Bursa	22	112,30			
	Eskişehir	37	118,77			
	Erzurum	7	87,71			
	Ankara	34	113,78	29	21,551	0,802
	İzmir	13	110,88			
	Sakarya	11	121,18			
	Diğer	88				
	Toplam	236				
Merak Yoksunluğu	İstanbul	24	133,10			
	Bursa	22	117,95			
	Eskişehir	37	111,05			
	Erzurum	7	55,29			
	Ankara	34	118,50	29	22,717	0,747
	İzmir	13	105,85			
	Sakarya	11	117,45			
	Diğer	88				
	Toplam	236				

Tablo 36'daki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite ili değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(29)}=23,474;p>0.05$).

Ölçek alt boyutlarında ulaşılan sonuçlara bakıldığında, motivasyon ($X^2_{(29)}=23,227;p>0.05$), sebat ($X^2_{(29)}=25,775$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(29)}=21,551;p>0.05$) ve merak yoksunluğu ($X^2_{(29)}=22,717;p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

4.4.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı İlçe Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden çalıştığı ilçe değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 37’de İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı ilçe değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 37

İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı İlçe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Çalışılan İlçe	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Adapazarı	49	96,84	13	15,480	0,278	-
	Akyazı	28	145,30				
	Arifiye	10	91,80				
	Erenler	28	127,23				
	Ferizli	3	97,00				
	Geyve	7	122,71				
	Hendek	12	140,50				
	Karasu	53	115,05				
	Kaynarca	1	179,50				
	Kocaali	18	123,89				
	Pamukova	7	105,21				
	Serdivan	14	138,04				
	Söğütlü	3	100,39				
	Taraklı	3	119,64				
	Toplam	236					
Motivasyon	Adapazarı	49	111,81	13	10,458	0,656	-
	Akyazı	28	143,14				
	Arifiye	10	99,35				
	Erenler	28	112,77				
	Ferizli	3	149,67				
	Geyve	7	98,14				
	Hendek	12	134,50				
	Karasu	53	109,24				
	Kaynarca	1	163,00				
	Kocaali	18	122,86				
	Pamukova	7	103,71				
	Serdivan	14	131,61				
	Söğütlü	3	155,00				
	Taraklı	3	127,00				
	Toplam	236					
Sebat	Adapazarı	49	104,74	13	18,098	0,154	-
	Akyazı	28	152,59				
	Arifiye	10	92,90				
	Erenler	28	105,71				

	Ferizli	3	120,33		
	Geyve	7	126,57		
	Hendek	12	120,38		
	Karasu	53	121,02		
	Kaynarca	1	157,50		
	Kocaali	18	143,44		
	Pamukova	7	74,50		
	Serdivan	14	122,96		
	Söğütlü	3	107,67		
	Taraklı	3	87,00		
	Toplam	236			
	Adapazarı	49	96,57		
	Akyazı	28	130,09		
	Arifiye	10	95,45		
	Erenler	28	133,54		
	Ferizli	3	73,50		
	Geyve	7	120,79		
	Hendek	12	133,71		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Karasu	53	127,57	13	13,178 0,434 -
	Kaynarca	1	173,00		
	Kocaali	18	114,25		
	Pamukova	7	129,79		
	Serdivan	14	122,86		
	Söğütlü	3	82,83		
	Taraklı	3	120,00		
	Toplam	236			
	Adapazarı	49	101,82		
	Akyazı	28	137,79		
	Arifiye	10	98,90		
	Erenler	28	131,84		
	Ferizli	3	75,83		
	Geyve	7	114,00		
	Hendek	12	133,67		
Merak Yoksunluğu	Karasu	53	113,25	13	11,593 0,561 -
	Kaynarca	1	143,00		
	Kocaali	18	122,42		
	Pamukova	7	109,83		
	Serdivan	14	144,50		
	Söğütlü	3	107,67		
	Taraklı	3	114,83		
	Toplam	236			

Tablo 37'deki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı ilçe değişkeni açısından YBÖ eğilimleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2_{(13)}=15,480;p>0.05$).

Ölçeğin alt boyutları açısından çalıştığı ilçe değişkeni incelendiğinde, motivasyon ($X^2_{(13)}=10,458;p>0.05$), sebat ($X^2_{(13)}=18,098;p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(13)}=13,178;p>0.05$) ve merak yoksunluğu ($X^2_{(13)}=11,593;p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

4.4.1.6. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden çalıştığı okul türü değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 38'de İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından YBÖE ile ilgili veriler sunulmaktadır.

Tablo 38

İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Çalışılan Kurum	n	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	İlkokul	26	109,58	5	6,498	0,261	-
	Ortaokul	77	121,24				
	Lise	112	116,96				
	İlkokul ve Ortaokul	15	145,10				
	Ortaokul ve Lise	5	66,20				
	İlkokul, Ortaokul ve Lise	1	174,00				
	Toplam	236					
Motivasyon	İlkokul	26	106,33	5	4,22	0,518	-
	Ortaokul	77	128,43				
	Lise	112	112,87				
	İlkokul ve Ortaokul	15	119,80				
	Ortaokul ve Lise	5	140,60				
	İlkokul, Ortaokul ve Lise	1	163,00				
	Toplam	236					

Sebat	İlkokul	26	109,00	5	2,847	0,724	-
	Ortaokul	77	127,94				
	Lise	112	114,31				
	İlkokul ve Ortaokul	15	123,87				
	Ortaokul ve Lise	5	105,80				
	İlkokul, Ortaokul ve Lise	1	91,00				
	Toplam	236					
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İlkokul	26	126,33	5	11,32	0,045*	-
	Ortaokul	77	118,20				
	Lise	112	115,69				
	İlkokul ve Ortaokul	15	146,90				
	Ortaokul ve Lise	5	42,10				
	İlkokul, Ortaokul ve Lise	1	209,00				
	Toplam	236					
Merak Yoksunluğu	İlkokul	26	104,33	5	6,149	0,292	-
	Ortaokul	77	117,33				
	Lise	112	119,99				
	İlkokul ve Ortaokul	15	148,57				
	Ortaokul ve Lise	5	77,40				
	İlkokul, Ortaokul ve Lise	1	151,00				
	Toplam	236					

*p<0,05

Tablo 38'deki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinde istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($X^2_{(5)}=6,498; p<0.05$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, motivasyon ($X^2_{(5)}= 4,22; p>0.05=$), sebat ($X^2_{(5)}=2,487; p>0.05$) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(5)}=11,32; p>0,005$) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın 'ilkokul, ortaokul ve lise' grubu lehine yorumlanmıştır. Katılımcı sayısı eşit olmadığından dolayı bu sonuç elde edilmiştir. Merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(5)}=6,149; p>0.05$) istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

4.4.1.7. İngilizce Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden meslekte çalışma süresi değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 39’da İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 39

İngilizce Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Çalışma Süresi	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0-5 yıl	33	119,86	4	3,109	0,540	-
	6-10 yıl	105	125,87				
	11-15 yıl	55	108,45				
	16-20 yıl	31	116,03				
	21 ve üzeri	12	102,71				
	Toplam	236					
Motivasyon	0-5 yıl	33	122,64	4	1,873	0,759	-
	6-10 yıl	105	123,41				
	11-15 yıl	55	113,42				
	16-20 yıl	31	112,48				
	21 ve üzeri	12	102,96				
	Toplam	236					
Sebat	0-5 yıl	33	119,90	4	2,771	0,597	-
	6-10 yıl	105	125,40				
	11-15 yıl	55	109,73				
	16-20 yıl	31	115,53				
	21 ve üzeri	12	102,08				
	Toplam	236					
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	0-5 yıl	33	122,74	4	1,407	0,843	-
	6-10 yıl	105	120,32				
	11-15 yıl	55	120,81				
	16-20 yıl	31	109,161				
	21 ve üzeri	12	103,29				
	Toplam	236					

	Toplam	236					
	0-5 yıl	33	113,33				
	6-10 yıl	105	123,00				
	11-15 yıl	55	111,06				
Merak	16-20 yıl	31	124,45	4	1,646	0,801	-
Yoksunluğu	21 ve üzeri	12	112,00				
	Toplam	236					

Tablo 39'daki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkeni açısından gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($X^2_{(4)}=0,194;p>0,05$). Ölçeğin alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkeni açısından incelendiğinde, motivasyon ($X^2_{(4)}=1,873;p>0,05$), sebat ($X^2_{(4)}=2,771;p>0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(4)}=1,407;p>0,05$) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ($X^2_{(4)}= 1,646;p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.4.1.8. İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durum Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden hizmet içi eğitimlere katılıp katılmadığına göre gruplar arasında bir farklılık olup olmadığını incelenmektedir.

Tablo 40'da İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 40

İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Durumu	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Evet Katıldım	200	123,39	24677,50	2622,50	0,010*

Eğilimleri						
	Hayır Katılmadım	36	91,35	3288,50		
	Evet Katıldım	200	124,96	24991,00		
Motivasyon	Hayır Katılmadım	36	82,64	2975,00	2309,00	0,001*
	Evet Katıldım	200	126,47	25293,50		
Sebat	Hayır Katılmadım	36	74,24	2672,50	2006,50	0,000*
	Evet Katıldım	200	120,75	24149,00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Hayır Katılmadım	36	106,03	3817,00	3151,00	0,230
	Evet Katıldım	200	122,25	24449,50		
Merak Yoksunluğu	Hayır Katılmadım	36	97,68	3516,50	2850,50	0,047*

*p<0,05

Tablo 40'daki veriler incelendiğinde hizmet içi eğitimlere katılma değişkeni göre İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=2622,50; p>0.05). Fark 123,39 sıra ortalamasıyla hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler lehine yorumlanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları incelendiğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda (U=3151,00;p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir. Motivasyon (U=2309,00;p<0.05), sebat (U=2006,50;p<0,05) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ise (U=2850,50; p>0.05) gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon alt boyutunda 124,96 sıra ortalamasıyla, sebat alt boyutunda 126,47 sıra ortalamasıyla ve merak yoksunluğu alt boyutunda ise 122,25 sıra ortalamasıyla hizmet içi eğitimlere katılım sağlayan öğretmenler lehine yorumlanmıştır.

4.4.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bulgular verilmektedir. İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE şu demografik özellikler açısından incelenmiştir;

cinsiyet, yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik deneyim okul türü, öğretmenlik deneyimi süresi.

4.4.2.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 41’de İngilizce öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 41

İngilizce Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	60	44,70	2726,50	384,50	0,013*
	Erkek	21	29,73	594,50		
	Toplam	81				
Motivasyon	Kadın	60	44,20	2696,00	415,00	0,031*
	Erkek	21	31,25	625,00		
	Toplam	81				
Sebat	Kadın	60	43,33	2643,50	468,00	0,119
	Erkek	21	33,9	678,00		
	Toplam	81				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	60	44,39	2707,50	403,50	0,023*
	Erkek	21	30,68	613,50		
	Toplam	81				
Merak Yoksunluğu	Kadın	60	44,59	2720,00	391,00	0,160
	Erkek	21	30,05	601,00		
	Toplam	81				

*p<0,05

Tablo 41 incelendiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından YBÖE karşılaştırıldığında gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (U=384,00;p>0.05). Fark 44,70 sıra ortalamasıyla kadın öğretmen adayları lehine yorumlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde motivasyon alt boyutu (U=415,00;p>0.05), öğrenmeyi

düzenlemede yoksunluk ($U=403,50;p>0.05$) istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı fark motivasyon alt boyutunda 44,20 sıra ortalamasıyla, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 44,39 sıra ortalamasıyla kadın öğretmen adayları lehine yorumlanmıştır. Sebat alt boyutu ($U=468,00;p>0.05$) ve merak yoksunluğu ($U=391;p>0.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.4.2.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden yaş değişkeni açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 42’de İngilizce öğretmen adaylarının yaş değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 42

İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	n	Sıra ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	18-20 yaş	36	40,60	3	1,680	0,641	-
	21-25 yaş	41	40,93				
	26-30 yaş	3	36,83				
	31 ve üzeri	1	70,50				
	Toplam	81					
Motivasyon	18-20 yaş	36	43,61	3	3,878	0,275	-
	21-25 yaş	41	37,20				
	26-30 yaş	3	51,50				
	31 ve üzeri	1	71,50				
	Toplam	81					
Sebat	18-20 yaş	36	39,97	3	2,938	0,401	-
	21-25 yaş	41	40,26				
	26-30 yaş	3	52,00				
	31 ve üzeri	1	75,50				
	Toplam	81					
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	18-20 yaş	36	42,78	3	1,705	0,636	-
	21-25 yaş	41	40,62				
	26-30 yaş	3	24,50				

	31 ve üzeri	1	42,00				
	Toplam	81					
	18-20 yaş	36	39,17				
	21-25 yaş	41	42,51				
Merak Yoksunluğu	26-30 yaş	3	30,83	3	3,106	0,376	-
	31 ve üzeri	1	75,50				
	Toplam	81					

*p<0,05

Tablo 42'deki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaş değişkeni açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(3)}=5,028;p>0.05$).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarında yaş değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında motivasyon ($X^2_{(3)}=3,878;p>0.05$), sebat ($X^2_{(3)}=2,938;p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(3)}=1,705;p>0.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ($X^2_{(3)}=3,106;p>0.05$) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.4.2.3. İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden sınıf değişkeni açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 43'de İngilizce öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından YBÖ eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 43

İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1. sınıf	16	39,38	4	1,553	0,817	-
	2. sınıf	15	37,20				
	3. sınıf	15	47,38				
	4. sınıf	19	40,55				

	Hazırlık	16	40,81				
	Toplam	81					
	1. sınıf	16	43,19				
	2. sınıf	15	31,40				
Motivasyon	3. sınıf	15	47,00	4	4,162	0,385	-
	4. sınıf	19	39,16				
	Hazırlık	16	44,28				
	Toplam	81					
	1. sınıf	16	40,69				
	2. sınıf	15	32,77				
Sebat	3. sınıf	15	48,77	4	3,655	0,455	-
	4. sınıf	19	42,74				
	Hazırlık	16	39,69				
	Toplam	81					
	1. sınıf	16	48,31				
	2. sınıf	15	41,30				
Öğrenmeyi	3. sınıf	15	37,57	4	2,136	0,711	-
Düzenlemede	4. sınıf	19	38,87				
Yoksunluk	Hazırlık	16	39,16				
	Toplam	81					
	1. sınıf	16	34,50				
	2. sınıf	15	40,07				
Merak	3. sınıf	15	48,73	4	2,929	0,570	-
Yoksunluğu	4. sınıf	19	41,93				
	Hazırlık	16	40,03				
	Toplam	81					

Tablo 43'deki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin sınıf değişkeni açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=2,034;p>0.05$).

Ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında, motivasyon alt boyutunda ($X^2_{(4)}=4.162;p>0.05$), sebat alt boyutunda ($X^2_{(4)}=3,655;p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(4)}=2.136;p>0.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(4)}=2.929;p>0.05$) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.4.2.4. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 44’de İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 44

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Öğretmenlik Deneyimi	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Evet	19	40,37	767,00	577,50	0,894
	Hayır	62	41,19	2554,00		
Motivasyon	Evet	19	41,32	785,00	583,00	0,946
	Hayır	62	40,9	2536,00		
Sebat	Evet	19	44,24	840,50	527,50	0,491
	Hayır	62	40,01	2480,50		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	19	39,26	746,00	556,00	0,712
	Hayır	62	41,53	2575,00		
Merak Yoksunluğu	Evet	19	38,24	726,50	536,50	0,558
	Hayır	62	41,85	2594,50		

*p<0,05

Tablo 44’deki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin öğretmenlik deneyim değişkeni açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (U=577,50;p>0.05=).

Ölçeğin alt boyutlarında öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında motivasyon alt boyutunda (U=583,00;p>0.05), sebat alt boyutunda

($U=527,50;p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($U=556,00;p>0.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($U=536,50;p>0.05$) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.4.2.5. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden öğretmenlik deneyimi okul türü değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 45’de İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi okul türü değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 45

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Okul Türü Değişkeni Açısından Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Anasınıfı	1	13,50				
	İlkokul	2	26,00				
	Ortaokul	4	45,13				
	Lise	1	61,50				
	Anasınıfı ve Ortaokul	1	6,00	7	7,918	0,340	
	İlkokul ve Ortaokul	5	34,10				
	Ortaokul ve Lise	5	56,60				
	Deneyim yok	62	41,19				
	Toplam	81					
	Anasınıfı	1	18,00				
Motivasyon	İlkokul	2	34,00				
	Ortaokul	4	42,13				
	Lise	1	47,50				
	Anasınıfı ve Ortaokul	1	7,50	7	5,795	0,564	
	İlkokul ve Ortaokul	5	38,00				
	Ortaokul ve Lise	5	57,10				
	Deneyim yok	62	40,90				
	Toplam	81					

	Anasınıfı	1	6,50			
	İlkokul	2	38,25			
	Ortaokul	4	48,38			
	Lise	1	70,00			
Sebat	Anasınıfı ve Ortaokul	1	5,00	7	8,239	0,312
	İlkokul ve Ortaokul	5	43,60			
	Ortaokul ve Lise	5	54,20			
	Deneyim yok	62	40,01			
	Toplam	81				
	Anasınıfı	1	19,00			
	İlkokul	2	17,50			
	Ortaokul	4	56,50			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Lise	1	42,00			
	Anasınıfı ve Ortaokul	1	12,00	7	10,35	0,170
	İlkokul ve Ortaokul	5	26,10			
	Ortaokul ve Lise	5	56,30			
	Deneyim yok	62	41,53			
	Toplam	81				
	Anasınıfı	1	19,00			
	İlkokul	2	19,50			
	Ortaokul	4	41,63			
	Lise	1	55,50			
Merak Yoksunluğu	Anasınıfı ve Ortaokul	1	14,00	7	5,659	0,580
	İlkokul ve Ortaokul	5	35,00			
	Ortaokul ve Lise	5	51,50			
	Deneyim yok	62	41,85			
	Toplam	81				

*p<0,05

Tablo 45’de, İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri öğretmenlik deneyimi okul türü değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2_{(7)}=7,918;p>0.05$).

Ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında motivasyon alt boyutunda ($X^2_{(7)}=5,795;p>0.05$), sebat alt boyutunda ($X^2_{(7)}=8,239;p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(7)}=10,35;p>0.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(7)}=5,659;p>0.05$) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.4.2.6. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Süresi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin demografik özelliklerden öğretmenlik deneyimi süresi değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 46’da İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi süresi değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 46

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Süresi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Deneyim Süresi	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	0-6 ay	13	38,77	4	3,368	0,498	-
	7-12 ay	4	33,63				
	13-19 ay	1	48,50				
	20-24 ay	1	80,00				
	Deneyim yok	62	41,19				
	Toplam	81					
Motivasyon	0-6 ay	13	38,92	4	2,344	0,673	-
	7-12 ay	4	37,75				
	13-19 ay	1	56,50				
	20-24 ay	1	71,50				
	Deneyim yok	62	40,90				
	Toplam	81					
Sebat	0-6 ay	13	41,35	4	3,541	0,472	-
	7-12 ay	4	40,03				
	13-19 ay	1	61,00				
	20-24 ay	1	79,50				
	Deneyim yok	62	40,01				
	Toplam	81					

Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	0-6 ay	13	39,73				
	7-12 ay	4	33,25				
	13-19 ay	1	33,00				
	20-24 ay	1	63,50	4	1,544	0,819	-
	Deneyim yok	62	41,53				
	Toplam	81					
Merak Yoksunluğu	0-6 ay	13	38,23				
	7-12 ay	4	28,38				
	13-19 ay	1	35,50				
	20-24 ay	1	80,50	4	4,296	0,367	-
	Deneyim yok	62	41,85				
	Toplam	81					

*p<0,05

Tablo 46’da, İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin öğretmen deneyimi süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=3,368;p>0.05$).

Ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında, motivasyon alt boyutunda ($X^2_{(4)}=2,344;p>0.05$), sebat alt boyutunda ($X^2_{(4)}=3,541;p>0.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(4)}=1,544;p>0.05$) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(4)}=4,296;p>0.05$) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin ne düzeyde olduğu incelenmiş ve ulaşılan eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır.

5.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında İngilizce öğretmenlerine ait alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmektedir. Alt problemler şu şekildedir; “1. Sakarya İlinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?”, “3. İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?”, “5. İngilizce öğretmenleri arasında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi ve hizmet içi eğitim durumları) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?”

5.1.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($x=4,97$) ortalamasıyla ‘kısmen uyuyor’ aralığında olduğu ve orta değerden ($x=3,50$) yüksek olduğu için öğretmenlerin eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Elde edilen bu değer ile birlikte İngilizce öğretmenlerinin yeni bilgiler ve beceriler kazanarak kendilerinin sürekli olarak yeniledikleri, bununla birlikte yeni bilgiyi edinme faaliyetlerine katılmada istekli oldukları ve değişime uyum sağlayarak bunları yaşantılarına adapte edebildikleri söylenebilir.

Literatürde incelenen araştırmalarda, yalnızca İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Ayaz (2016)’ın çalışmasında, örneklem içerisinde yer alan İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin diğer bölümlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini inceleyen araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin iyi derecede olduğu görülmektedir ve bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir (Yaman, 2014; Ayaz, 2016; Altın, 2018; Gedik, 2019). Özçiftçi (2014) ve Yaman (2014) ’in yapmış olduğu çalışmalarda ise öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Cresson ve Dean (2000)’in eğitimcilerle yapmış olduğu araştırmada, eğitimcilerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Böylece, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak öğrenmeye istekli olduğu ve bu isteğin sürekli olduğu görülmektedir. Kullanılan tüm diller zamanla, toplum ve teknolojinin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte farklı kelimeler, kullanımlar ya da aksanlar içermeye başlamıştır. Bu değişimle özellikle İngilizce öğretmenleri kişisel ve mesleki olarak sürekli gelişimlerini sağlamaları gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenlerinin yoğun iş temposu içerisinde bile yeni öğrenmelere açık ve istekli oldukları bireysel çabalarıyla öğrenmelerini düzenleyebildikleri ve eksiklerini giderebildikleri söylenebilir.

5.1.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Ölçeğin alt boyutlar incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin motivasyon alt boyutunda ‘çok uyuyor’ aralığında yüksek düzeyde; sebat alt boyutunda ‘kısmen uyuyor’ aralığında iyi düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ‘kısmen uymuyor’ aralığında iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme isteği sürekli olarak kişisel ve mesleki kurslarına katılma ve aynı zamanda hizmet içi eğitimlere katılım yönünde olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarının en önemli boyutlarından olan motivasyon ve sebat alt boyutlarını oluşturan bileşenler azim, inanç, fedakarlık, bireysel istek ve çaba İngilizce öğretmenlerinde de önemli ölçüde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeni öğrenmelere istekli ve kişisel ve mesleki gelişimlerini azimle devam eden yaşam boyu öğrenen bireyler olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, yaşam boyu öğrenmeyi ilgilendiren faaliyetlere katılma, öğrenme sorumluluklarını alarak kendi öğrenmelerinde istekli oldukları belirlenmiştir. Bu alt boyutta, öğretmenlerin eğilimlerinin iyi düzeyde olması, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları ve gerektiği yerlerde öz değerlendirme yaparak öğrenmelerinde düzenlemeler yaptığını göstermektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olması, yeni bilgileri elde etmede istekli ve bu konuda araştırma ve incelemelerde bulundukları söylenebilir.

Ayaz (2016)’ın yaptığı çalışmada da, bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer veriler elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin YBÖE motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ‘kısmen uyuyor’ aralığında iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Altın (2018)’ın yapmış olduğu çalışmada ise, ölçeğin alt boyutları analizinden elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin eğilimleri motivasyon alt boyutunda ‘çok uyuyor’, sebat alt boyutunda ‘kısmen uyuyor’, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ‘kısmen uymuyor’ aralığında olduğunu görülmektedir. Korkmaz (2019)’ın yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin motivasyon ve sebat alt boyutlarında eğilimleri düşükken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ise eğilimleri yüksektir.

Bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin YBÖE ölçeği alt boyutlarında da yüksek ortalamalar alarak hayatları boyunca öğrenmelerine devam ettikleri, yeni konular öğrenmeye meraklı ve istekli oldukları, zorluklarla mücadelede dirençli olarak öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları ve öğrenmeye motive oldukları söylenebilir.

5.1.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Değişkenler Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin YBÖE demografik değişkenler açısından incelenmek istendiğinde, ilk demografik değişken olan cinsiyet değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın sebebi 128,46 sıra ortalamasıyla kadın İngilizce öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçla, kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye daha fazla eğilimli oldukları söylenebilmektedir. Yeni konular öğrenmeye istekli, yaptıkları iş dışındaki alanlara meraklı, ne kadar zor olsa da öğrenmeye devam eden ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp öz değerlendirme yapan bireyler oldukları görülmüştür. Eğitimde önemli rolleri olan kadın öğretmenlerin iyi düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olmalarının sebebi kültürel farklılıklar, sosyal çevre ya da diğer sebepler olabilir.

Literatür taramasıyla öğretmenler üzerine yapılmış araştırmalardan elde edilen bilgiler ışığında, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği görülmektedir (Ayaz, 2016; Altın, 2018; Yaman, 2014; Özden, 2019). Johnstone (1963)'un yapmış olduğu araştırmaya göre iki grupta eşit oranda yaşam boyu öğrenmeye eğilimli görülmektedir.

YBÖE ölçeği alt boyutlarına bakıldığında, bu çalışmada öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir ve bu fark kadın öğretmenler lehine yorumlanmıştır. Özden (2019)'in öğretmenlerle yaptığı çalışmada motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında anlamlı fark bulunmazken merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir ve kadınlar lehine yorumlanmıştır. Korkmaz (2019) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında

anlamalı farklılık tespit etmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre YBÖE daha yüksek düzeyde bulmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme sürecinin yapısı gereği yaş değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı farklılığın olmaması tahmin edilen bir veridir. Alt boyutlar incelendiğinde yalnızca motivasyon alt boyutunda anlamı fark tespit edilmiştir ve 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine yorumlanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar da yaş değişkeni açısından öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ve bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (Özçiftçi, 2014; Gedik, 2019; Korkmaz, 2019).

Mezun olunan üniversite değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ele alındığında genellikle aynı nitelik ve niceliklere sahip üniversiteden mezun oldukları ve eğitim süresince aldıkları eğitimler kapsamında aynı bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandıkları düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir (Gedik, 2019). Yaman (2014) yaptığı araştırmada mezun olunan bölüm değişkenini incelemiştir ve anlamlı bir fark bulamamıştır.

Mezun olunan üniversite il değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları il değişkeninin öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini etkilemediği tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı ilçe değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinin istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları ilçe YBÖ eğilimlerini etkilememektedir. Literatür araştırmasında, ilçe değişkeni açısından öğretmenlerin YBÖE inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Elde edilen verilerden bir diğeri ise İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkenidir. İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fark ilköğretim, ortaokul ve lisede aynı anda çalışan öğretmenler lehine yorumlanmıştır. Katılımcı sayısı eşit olmadığı için bu sonuç elde edilmiştir. Altın (2018)

yaptığı çalışmada anadolu ve fen lisesinde görev yapan öğretmenleri kıyaslamıştır ve gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alt boyutlar açısından da aynı sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü YBÖE etkilememektedir. Fakat Ayaz (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini incelediğinde gruplar arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi (kıdemi) değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinin istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Meslekte çalışma süresinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği yapılan araştırmalar da görülmektedir (Özçiftçi, 2014; Gedik, 2019; Korkmaz, 2019; Altın, 2018; Ayaz, 2016; Özden, 2019). Yaman (2014)'ın çalışmasında, çalışma süresi açısından YBÖ eğilimlerinde gruplar arasında fark anlamlı bulunmuştur. 6-10 yıllık çalışma süresi olan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Böylece çalışma süresinin YBÖE'ni etkilediği söylenebilmektedir. Alt boyutlar açısından bu çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilemedi.

Elde edilen verilerden sonuncusu, İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenidir. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. 12.339 sıra ortalamasıyla hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler lehine yorumlanmıştır. Gedik (2019) ise yaptığı çalışmada hizmet içi eğitime katılma açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, motivasyon (Sıra ort.=124,06), sebat (sıra ort.=126,47) ve merak yoksunluğu (sıra ort.=122,25) alt boyutlarında fark tespit edilmiştir ve hizmet içi eğitime katılım sağlayan öğretmenler lehine yorumlanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarının onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırdığını söyleyebiliriz. Öğretmenler hizmet içi eğitim ile meslekteki yeni bilgileri öğrenme ve kendilerini geliştirme süreci açısından bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.1.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında İngilizce öğretmen adaylarına ait alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmektedir. “2. Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?”, “4. İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?” ve “6. İngilizce öğretmen adayları arasında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi, okul türü, çalışma süresi) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?”

5.1.2.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmeni adaylarının YBÖ eğilimlerinin ‘kısmen uyuyor’ aralığı ile iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu değer aralığı ile İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yeni bilgi ve beceriler kazanarak kendilerini sürekli olarak geliştirme yönünde olduğu söylenebilmektedir.

Savuran (2014)’ın yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ için diğer katılımcılara kıyasla daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca İngilizce öğretmen adaylarını konu alan araştırmalar yok denecek kadar az olduğu için öğretmen adaylarını örneklem olarak alan araştırmalara bakılmıştır. Yapılan araştırmalarda ise öğretmen adaylarını YBÖ eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Boyacı, 2019; Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Gencel, 2013; Bulaç, 2019). Bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekler niteliklere sonuçlara ulaşılmıştır. Fakat Coşkun (2009) ve Tunca, Şahin ve Aydın (2015)’in yapmış oldukları araştırmalarda öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin düşük derecede olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarını YBÖ eğilimlerinin iyi düzeyde olması öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye istekli ve motive olduklarını göstermektedir.

5.1.2.2. İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutları incelendiğinde, motivasyon alt boyutu ‘çok uyuyor’ değer aralığında olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmeni adayları kişisel gelişimi için farklı alanlarda bilgi ve beceriler geliştirmek, kişisel gelişimine önem vermek, sürekli olarak yeni bilgiler edinmek için çabalamak, yeni bilgi ve becerileri elde edebilmek için grup çalışmalarını değerlendirme yönünde çalışmalara katıldıkları söylenebilir. İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden sebat alt boyutunda aldığı değer ‘kısmen uyuyor’ aralığında olduğu görülmüştür. Elde edilen değer ile birlikte, zamanlarının büyük bir kısmını yeni bilgi edinebilmek için harcadıkları, yeni bilgi ve beceriler elde edebilmek için özel harcamalar yaptıkları, öğrenilen konuların zor ve karmaşık olmasının bireyi bilgi edinmede pes ettirmeyeceği söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutunda eğilimin ‘kısmen uymuyor’ değer aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmen adaylarının sadece kişisel gelişimleri için farklı bilgi ve beceriler edinmek için uğraştıkları, zorunlu olmadıkları halde yeni bilgiler edinmek için çabaladıkları, kütüphanenin çok eğlenceli bir yer olduğu, sürekli olarak yeni bilgiler edinmek için çaba sarf ettikleri söylenebilir.

5.1.2.3. İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenler Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adayları (sıra ort.=44,90) lehine yorumlanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenmeye daha fazla eğilimli olduğu söylenebilmektedir. Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmada da, cinsiyet açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ve kadınlar lehine bir sonuca varılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Yapılan diğer çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinde gruplar arasında bir farklılık görülmemiştir (Gedik, 2019; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Dündar, 2016). Alt

boyutlar açısından bakıldığında, bu araştırmada motivasyon (sıra ort.= 44,20) öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (sıra ort.= 44,39) alt boyutlarında anlamlı farklılık kadınlar lehine yorumlanmıştır. Coşkun (2009)'un çalışmasında öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fark kız öğrenciler lehine yorumlanmıştır.

İngilizce öğretmen adaylarının yaş değişkeni açısından YBÖE arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yaş değişkeninin öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir (Özçiftçi, 2014; Gedik, 2019; Boyacı, 2019). Horuz (2017) yaptığı çalışmada yaş değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinde gruplar arasında anlamlı fark tespit etmiştir ve 26-35 yaş aralığındaki öğrenciler lehine yorumlanmıştır.

Elde edilen bir diğer veri de İngilizce öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından değerlendirilmesidir. İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE sınıf değişkeni ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Coşkun, 2009; Boyacı, 2019). Fakat yapılan bazı araştırmalarda sınıflar arası anlamlı bir fark bulunmuştur. (Coşkun ve Demirel, 2012; Boztepe, 2017).

İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimine göre YBÖE açısından istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimlerinin olup olmaması YBÖ eğilimlerini etkilememektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi okul türü değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinde istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik deneyimlerini edindikleri okul türü YBÖ eğilimlerini etkilememektedir.

Araştırmadaki son veri ise, öğretmenlik deneyimi süresidir. İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi süresine değişkeni açısından YBÖE arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Böylece, öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri deneyim sürelerine göre değişmediği sonucuna varılmaktadır.

Literatür taramasından öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi olup olmadığı, hangi okul türünde ve ne kadar süre bu deneyime sahip olduğu pek bakılmamıştır. Bu sebeple, bu konu hakkında araştırma sonuçları karşılaştırılamamıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ve araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre geliştirilecek ileriki uygulamalara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Üniversitelerde özellikle eğitim fakültelerinde verilen derslerin yanı sıra yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, becerilerini edindirebilecek derslerin de eğitim programlarına eklenmesi ve daha etkin bir şekilde uygulanması sağlanabilir.
2. İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişime yönelik faaliyetlere katılımları teşvik edilebilir.
3. İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yurt içi ve dışı hareketlilik sağlanarak farklı öğretme teknikleri öğrenmelerini ve mesleki ve kişisel olarak kendini geliştirmeleri sağlanabilir.
4. Öğretmen Adaylarını yetiştiren eğitimcilerin de YBÖ eğilimlerinin oldukça yüksek olması gerekmektedir; böylece, yaşam boyu öğrenen öğretmenler yetişebilir. Bu yüzden, öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli hizmet içi eğitim programlarının geliştirilebilir.
5. Erkek öğretmenlerin ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükseltilmesi ve YBÖ becerilerini kazanmaları okul içi ve dışında planlanan etkinliklerle sağlanabilir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın örneklemi genişletilerek incelenen konu üzerinde daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında değişiklik yapılarak çeşitli sonuçlara ulaşılabilir.

3. İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ya da becerileri farklı demografik değişkenler açısından incelenip karşılaştırmalar yapılabilir.
4. Farklı branşa ait öğretmen ve öğretmen adaylarının, akademisyenlerin YBÖ eğilimlerine göre inceleme yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akcaalan, M. ve Arslan, S. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme: Teori ve Uygulama*. Sakarya: Eğitim Yayınevi.
- Akkoyunlu, B. (2008). "Bilgi Okuryazarlığı Ve Yaşam Boyu Öğrenme." Information Literacy and Lifelong Learning. (Açılış Konuşması). *International Educational Technology Conference (IETC)* (s. 14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aktaş, A. (1999). Atatürk ve Harf Devrimi. *Erdem*(33), 699-714.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S.2012* (22.Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Albasheer, A., Khasawneh, S., Nabah, A. ve Haliat, S. (2008). Perceptions of Student Teachers Towards the Effectiveness of Co-Operating Teachers, School Principals and University Supervisors Participating in the Teacher Education Program in Jordan. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 693-705.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527089).
- Arslan, S. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslıtürk, A. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583169).
- Aspin, D. ve Chapman, J. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Avrupa Birliği Başkanlığı. (2021). *T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı*. 04 17, 2021 tarihinde Hayat Boyu Öğrenme: https://www.ab.gov.tr/_46033.html adresinden alındı
- Avrupa Komisyonu. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* . Brussels: Council of the European Union.

- Avrupa Komisyonu. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. Brussels: European Comission- Directorate for Education and Culture.
- Avrupa Komisyonu. (2006). *Recommendation of the European Parliament and the council on key competences for lifelong learning*. 03 09, 2021 tarihinde <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&rid=5> adresinden alındı
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).
- Bayram, S. (2012). Osmanlı Devleti'nde ekonomik hayatın yerel unsurları: Ahilik teşkilatı ve esnaf loncaları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 81-115.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4).
- Bostan, S. ve Tabak, R. (2013). Dumlupınar Üniversitesi Hemşirelik Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Davranışlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586302).
- Boztepe, Ö. (2017). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471007).
- Boztepe, Ö. ve Demirtaş , Z. (2016). The Adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish Culture. *Journal of Family Counseling and Education*, 1(1), 10-17.
- Brahmi, A. (2007). *Medical Students' Perceptions of Lifelong Learning at Indiana University School Of Medicine (Doktora Tezi)*. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304854277)
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 543295).

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Fransisco CA: Jossey-Bass, 94104-1310.
- Candy, P., Crebert, R. G. ve O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education*. Canberra: Australian Government Printing Services.
- Canteno, V. (2011). Lifelong Learning: A policy concept with a long past but a short story. *International Journal of Lifelong Learning*, 30(2), 133-150.
- Chapman, J. (2006). An Analysis of Problems, Issues and Trends in the Provision of Lifelong Learning: Lesson Learned. J. Chapman, P. Cartwright ve E. McGilp içinde, *Lifelong Learning, Participation and Equality*. (s. 317-336). Springer.
- Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brusesls: European Commission.
- Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Doktora Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).
- Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Cresson, C. ve Dean, G. (2000). Lifelong learning and adult educators beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları. *10 th International Educational Technology Conference*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Derrick, M. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5-18.
- Doğan, H. (2019). Yaşam Boyu Eğitim ve Üniversite. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 9(1), 1-23.
- DPT. (2001). *Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Devlet Planlama Teşkilatı .

- Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418226).
- Erdamar, G. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme. Ö. Demirel (Dü.) içinde, *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2012). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler (Doktora Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384700).
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve Toplum*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- European Commission. (1993). *Green Paper on the European dimension of education*. Brussels: European Commission.
- Eurydice. (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the member states of the European Union*. Brussel: Eurydice.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. ve Ward, F. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğretme ve öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Scober, B., Lüftenegger, M. ve Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning–Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Fleming, T. (2012). Models of Lifelong Learning: an Overview. M. London içinde, *Oxford Handbook of Lifelong learning* (s. 1-22). Oxford University Press.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Manisa- Demirci İlçesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557454).
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.

- Güçlü, M. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Çalışma. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2019). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hamutoğlu, N., Güngören, Ö., Uyanık, G. ve Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. Yüksek Lisans Tezi, Royal Roads University.
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144251).
- Hunde, A. ve Tacconi, G. (2014). Teacher Educators' Practices From the View of Building Lifelong Learning Capabilities in Student Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 496-500.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı Örnekleme) (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 460556).
- Illeris, K. (2002). Lifelong learning- From perspective of the Learners. In *Introductory Presentation for the Workshop on Motivation and Lifelong Learning at the Danish EU Presidency Conference*. (akt. Arslan 2016).
- Jarvis, P. (2007). *Globalization lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1996). The Public Recognition of lifetime learning. *European Journal of Lifelong Learning*(1), 10-17.
- Johnstone, J. (1963). *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American Adults*. https://www.norc.org/PDFs/publications/NORCRpt_89.pdf

adresinden 25.05.2021 tarihinde erişilmiştir, University of Chicago, National Opinion Research Center.

Kahraman, S. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144251).

Kalyoncuoğlu, Z. (2010). Köy Enstitülerinde Hasan Ali Yücel'in yeri. *Folklor/Edebiyat*, 237-244.

Kara, D. ve Kürüm, D. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Yaşamboyu Öğrenme” Kavramına Yükledikleri Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Kaygın, H. (2020). Kavram ve Bağlam. İ. Ulus, H. Kaygın ve B. Çukurbaşı içinde, *Hayat Boyu Öğrenme: Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler* (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaygın, H., Ulus, İ. Ç. ve Çukurbaşı, B. (2020). *Hayat Boyu Öğrenme: Teoriler Araştırmalar ve Eğilimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. (E. Koparan, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kılınç, M. (2012). Türkiye'de mesleki teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından ahilik, gedik, lonca, enderun mektebi'nin tarihi gelişimleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 63-73.

Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M. ve Spiel C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119-129.

Kocabaş, A. (2017). Villaages institutes in Turkey and cooperative learning. *European Journal of Educational Studies*, 3(3), 47-64.

Konokman, G. ve Ayçiçek, B. (2020). Hayat Boyu Öğrenme Programlarına İlişkin Farkındalık: Program Geliştirme Çerçevesinden. H. Kaygın, İ. Ulus ve B. Çukurbaşı (Ed.) içinde, *Hayat Boyu Öğrenme: Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler* (s. 317-350). Ankara: Pegem Akademi.

- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572495).
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maehr, M. ve Meyer, H. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and Life-long Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
- MEB. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Stratejileri Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. 30388. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mitkovska, J. S. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.
- Morgan-Klein, B. ve Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning*. 07 02, 2021 tarihinde ProQuest Dissertations & Theses Global: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/lifelong-learning-twenty-first-century/docview/1710060769/se-2?accountid=13654> adresinden alındı
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375455).
- Özden, S. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile Eleştirisel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 598271).
- Pintrich, P. ve Schunk, D. (2002). *Motivation in Education* (2. b.). USA.: Merrill Prentice Hall.

- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Antalya.
- Reio, T. (1997). *Effects Of Curiosity On Socialization-Related Learning And Job Performances in Adults*. Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce Öğretmen Adaylarının mentorlarına Kıyasla Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363220).
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi (Doktora Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 536424).
- Selçuk, G. ve Uzunboylu, H. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme, Küreselleşme ve Türkiye. N. Çelebi (Ed.) içinde, *Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları* (s. 273-319). Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Slavin, R. (1994). *Educational Psychology*. USA: Educational Psychology.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim Bilimine Giriş*. (V. Sönmez, Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Syslo, M. (2004). Schools as lifelong learning institutions and the role of information technology. T. Van Weert, & M. Kendall (Ed) içinde, *Lifelong learning in the digital age* (Cilt 137, s. 99-109).
- TDK. (2021). *Türk Dil Kurumu*. Türkçe Sözlük. Erişim: <https://sozluk.gov.tr/>. adresinden alınmıştır
- Tezcan, M. (2019). Toplumsal Hareketlilik Aracı Olarak Eğitim. V. Sönmez içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 87-112). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Tezer, M. ve Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Science*, 8(1), 66-80.
- Tunca, N., Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Vezne, R. (2021). Anahtar Yeterlilikler Mi Temel Yeterlilik Mi? Yeterlilikler ve Hayat Boyu Öğrenme Fırsatları. M. Sarıtepeci, & H. Y. Durak (Ed.) içinde, *Dijital Çağda Hayat Boyu Öğrenme* (s. 29-51). Ankara: Pegem Akademi.
- WHO. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020*. 02 17, 2021 tarihinde World Health Organization: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> adresinden alındı
- World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357629).
- Yıldızlı, H. (2020). Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Kapsamı. M. Güçlü içinde, *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (s. 107-121). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, B. ve Ersoy, A. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım. A. Aydın, & K. Ateş içinde, *Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye Bildiriler* (s. 48-72). İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Young, M. (2000). Bringing knowledge back in: Towards a curriculum for lifelong learning. A. Hodgson içinde, *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning* (s. 97-112). London: Kogan Page.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu (Öğretmenler)

Cinsiyet	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaş	☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41 ve üzeri
Mezun olduğunuz üniversite/İl:	
Çalıştığınız İlçe:	
Çalıştığınız okul türü	☐ İlkokul ☐ ortaokul ☐ lise
Meslekte çalışma süreniz	☐ 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21 ve üzeri
Hizmet Eğitime katılırsınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır

Ek 2. Kişisel Bilgiler Formu (Öğretmen Adayları)

Cinsiyet	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaş	☐ 18-20 ☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31 ve üzeri
Kaçıncı sınıftasınız?	☐ 1. sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf ☐ Hazırlık
Öğretmenlik deneyiminiz var mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Eğer cevabınız evetse, hangi okul türünde çalıştınız?	
Ne kadar süre çalıştınız?	

Ek 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

N o	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu işaretleyiniz.	(6) Çok uyuyor	(5) Kısmen uyuyor	(4) Çok az uyuyor	(3) Çok az uyumuyor	(2) Kısmen uyumuyor	(1) Hiç uyumuyor
1	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2	Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim						
3	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmak						
4	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha istekliyim.						
7	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsat yaratırım.						
9	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırım.						
10	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16	Zorunlu hâller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını kullanmam.						
17	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19	Zorunlu değilsem (sınav, proje, vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiklerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (seminer vs. varsa) eksikliklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceği düşünürüm.						
23	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						

24	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25	Zorunlu hâller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem						
27	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

