

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

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Doktora Tezi

Hazırlayan
Duygu GÜR ERDOĞAN

Danışman
Doç. Dr. Zeki ARSAL

BOLU, ARALIK, 2014

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Duygu GÜR ERDOĞAN tarafından hazırlanan ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim / Eğitim Programları ve Öğretimi Anasanat Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. **05/12/2014**

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Zeki ARSAL
Üye : Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK
Üye : Doç. Dr. Yusuf CERİT
Üye : Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL
Üye : Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

İmza



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Doktora tezi olarak sunduğum, “**Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 05/12/2014

Duygu GÜR ERDOĞAN

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde desteğini ve ilgisini esirgemeyerek gelişmemde çok emeği olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Zeki ARSAL'a en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında katkılarıyla bana rehberlik eden Doktora Tez İzleme Jürisinde yer alan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL ve Doç. Dr. Yusuf CERİT'e, savunma jürimde yer alan hocalarım Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK ve Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca bana emeği geçen tüm hocalarıma, mesai arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ, Arş. Gör. Gözde SEZEN, Arş. Gör. Özlem CANAN GÜNGÖREN ve Arş. Gör. Dr. Subhan EKŞİOĞLU'na manevi desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen tüm öğretim elemanı ve öğretim görevlisi hocalarıma ve araştırmanın analiz aşamasında bana çok destek olan arkadaşım Arş. Gör. Gülden KAYA'ya ve hocam Doç. Dr. M. Barış HORZUM'a teşekkür ederim.

Tüm bu zorlu yolculukta yanımda olan, hayatım boyunca sevgi ve desteğini hiç esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime teşekkür ederim. Ve son olarak, beni desteklemekten hiç vazgeçmeyen sevgili hayat arkadaşım, biricik eşim Ender ERDOĞAN'a tüm kalbimle çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xv

I. BÖLÜM

1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Problem Cümlesi	6
1.3.1. Alt problemler	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve	11
2.1. Kuramsal Temeller	11
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme.....	11
2.1.1.1. Yaşam boyu eğitim kavramı.....	11
2.1.1.2. Yaşam boyu öğrenme kavramı	13
2.1.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin önemi.....	14
2.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi	16

2.1.2.1. Öz yönetimli öğrenme.....	18
2.1.3. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri.....	20
2.1.3.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	23
2.1.4. Yaşam boyu öğrenmede öğretmen yeterlikleri ve rolleri.....	31
2.1.4.1. Öğretmen Yeterlikleri.....	31
2.1.4.2. Öğretmen Roller.....	35
2.1.4.3. Öğretmen Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenme.....	36
2.1.5. Öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme.....	40
2.1.5.1. Öğretmenlik mesleği ve mesleğe yönelim.....	40
2.1.5.2. Mesleki gelişim.....	43
2.1.5.3. Mesleğe yönelme.....	43
2.1.5.4. Kariyer Geliştirme	45
2.1.6. Akademik branş memnuniyeti	48
2.1.6.1. İş doyumu.....	49
2.1.7. Çalışmanın temel modeli	50
2.2. İlgili Araştırmalar	52
2.2.1. Yaşam boyu öğrenme konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar.....	52
2.2.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	52
2.2.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	59
2.2.2. Akademik branş memnuniyeti konusunda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar.....	62
2.2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	62
2.2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	65
2.2.3. Öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusuna yönelik yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar	67
2.2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	67
2.2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	71

III. BÖLÜM

3. Yöntem	73
3.1. Araştırma Modeli.....	73

3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.3. Verilerin Toplanması.....	75
3.4. Veri Toplama Araçları.....	75
3.4.1. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği	75
3.4.1.1. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ) geçerlik- güvenirlik çalışması	77
3.4.2. Akademik branş memnuniyet ölçeği (ABMÖ).....	83
3.4.2.1. Dilsel eşdeğerlilik.....	84
3.4.2.2. Yapı geçerliliği ve güvenilirlik.....	85
3.4.3. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği (YBÖYÖ)	89
3.4.4. Öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği (MYEKÖ)	92
3.5. Verilerin Analizi.....	94
3.5.1. Betimsel istatistiklere ilişkin analizler.....	95
3.5.1.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler	95
3.5.1.2. Akademik branş memnuniyeti ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler	97
3.5.1.3. Öğretmenlik mesleğine yönelme ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.....	98
3.5.1.4 Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.....	100
3.5.2. YBÖY, YBÖE, ABM ve MYEK ölçeklerine ait homojenlik testine ait bulgular.....	103

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum.....	104
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	104
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	108
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	114
4.4. Oluşturulan teorik modelin YEM modeli ile test edilmesi.....	116

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler.....	126
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	126
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	126
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	127
5.6. Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar	127
5.7. Öneriler.....	128
5.7.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	128
5.7.2. Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	129
 KAYNAKLAR.....	 131
 EKLER.....	 164
Ek 1. Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği Türkçeye Uyarlama için Kullanım İzni	165
Ek 2. Mesleki Yönelim Ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği Kullanım İzni...	166
Ek 3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni.....	167
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu.....	168
Ek 5. Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği.....	169
Ek 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	170
Ek 7. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği.....	171
Ek 8. Öğretmenlik Mesleğine Yönelme Ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği	173

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Araştırmanın Çalışma Grubu	74
Tablo 3-2. YBÖEÖ'nin madde analizi ve %27 alt-üst gruplar arasındaki farklılıklara ait t-testi sonuçları.....	80
Tablo 3-3. YBÖEÖ'nin açımlayıcı faktör analizi sonucu.....	81
Tablo 3-4. DFA modelinin uyum iyiliği indeksleri.....	82
Tablo 3-5. ABMÖ'nin İngilizce ve Türkçe formdaki maddeler arasındaki ilişki düzeyleri	85
Tablo 3-6. ABMÖ'nin madde analizi ve %27 alt-üst gruplar arasındaki farklılıklara ait t-testi sonuçları.....	86
Tablo 3-7. ABMÖ'nin açımlayıcı faktör analizi sonucu.....	87
Tablo 3-8. DFA modelinin uyum iyiliği indeksleri.....	88
Tablo 3-9. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler.....	96
Tablo 3-10. Akademik branş memnuniyetleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.....	97
Tablo 3-11. Öğretmenlik mesleğine yönelme ölçeği ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler.....	99
Tablo 3-12. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.....	101
Tablo 3-13. Homojenlik testi sonuçları.....	103
Tablo 4-1. YBÖE, ABM, MYEK ve YBÖY'ne ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	104
Tablo 4-2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon sonuçları.....	109

Tablo 4-3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yordamalarına ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	114
Tablo 4-4. Standart uyum iyiliği ölçütleri ile araştırma sonuçlarının karşılaştırılması	121
Tablo 4-5. Ölçüm modeli sonuçları.....	121
Tablo 4-6. Belirlilik Katsayısı Karşılaştırma Tablosu.....	124

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi	24
Şekil 2-2. Araştırmanın teorik modeli.....	51
Şekil 3-1. Araştırmada kurulan model.....	74
Şekil 3-2. Açımlayıcı faktör analizi yamaç eğim grafiği	79
Şekil 3-3. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği birinci düzey DFA modeli	82
Şekil 3-4. Çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği birinci düzey DFA modeli.....	83
Şekil 3-5. Akademik branş memnuniyet ölçeği birinci düzey DFA modeli	88
Şekil 3-6. Çalışma grubu için akademik branş memnuniyet ölçeği birinci düzey DFA modeli.....	89
Şekil 3-7. Çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği DFA modeli	91
Şekil 3-8. Çalışma grubu için MYEKÖ DFA modeli.....	93
Şekil 3-9. YBÖEÖ için histogram grafiği.....	97
Şekil 3-10. ABMÖ için histogram grafiği.....	98
Şekil 3-11. MYEKÖ için histogram grafiği.....	100
Şekil 3-12. YBÖY ölçeğine ait histogram grafiği.....	102
Şekil 4-1. YBÖE ile YBÖY arasındaki ilişki grafiği.....	115
Şekil 4-2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçme modeli.....	117
Şekil 4-3. Akademik branş memnuniyetleri ölçme modeli.....	118
Şekil 4-4. MYEKÖ ölçme modeli.....	119
Şekil 4-5. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçme modeli.....	120
Şekil 4-6. Kurulan yapısal modele ait t-değerleri.....	122
Şekil 4-7. Kurulan yapısal modele ait standartlaştırılmış yük değerleri	123

KISALTMALAR

ABM	: Akademik Branş Memnuniyeti
AB	: Avrupa Meclisi
AİS	: Avrupa İstihdam Stratejisi
BÖTE	: Bilgisayar öğretimi teknolojileri eğitimi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
EURYDICE	: Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
FBÖ	: Fen bilgisi öğretmenliği
İMÖ	: İlköğretim matematik öğretmenliği
LLKU	: İngiltere Yaşam Boyu Öğrenme Standartları
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MYEKÖ	: Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği
YBÖE	: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi
YBÖY	: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri
NCES	: Eğitim İstatistiği Ulusal Merkezi
NRCCTE	: Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
OÖÖ	: Okul öncesi öğretmenliği
SBÖ	: Sosyal bilgiler öğretmenliği
SNÖ	: Sınıf öğretmenliği
SMG	: Sürekli Mesleki Gelişim
TED	: Türk Eğitim Derneği
TDK	: Türk Dil Kurumu
TRÖ	: Türkçe öğretmenliği
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
ZEÖ	: Zihin engelliler öğretmenliği

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Duygu GÜR ERDOĞAN

Doktora Tezi

Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Aralık - 2014, xvi + 173 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini ve üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan tüm 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 1123 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”, “Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği” kullanılmıştır. Demografik değişkenler ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusunun yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, akademik branş memnuniyeti ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusu arasındaki ilişkiler belirlenirken ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın temel problemi için oluşturulan teorik modeli regresyon ile analiz edildikten sonra yapısal eşitlik ile doğrulanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğu bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu bulunurken, sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin küçük ve anlamlı olmadığı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzusunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve geniş düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nihai sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en iyi yordayıcısı yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olarak bulunurken, akademik branş memnuniyetinin yordayıcılığının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi varyansının %55'ini yaşam boyu öğrenme yeterlikleri %51'ini öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları %0.054'ini akademik branş memnuniyeti açıklamakta olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının birer yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlamak amacıyla yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici program etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerini kariyer geliştirme arzularını arttırıcı seminer ve proje çalışmaları düzenlenerek yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yaşam boyu öğrenme yeterliliği, öğretmenlik mesleği, akademik branş, kariyer geliştirme

ABSTRACT**FACTORS EFFECTING LIFELONG LEARNING INCLINATIONS OF
PROSPECTIVE TEACHERS****Duygu GÜR ERDOĞAN****Doctorate Thesis****Department of Curriculum and Instruction****December - 2014, xvi + 173 Pages**

The aim of this research is to determine the relationship of lifelong learning qualifications of prospective teachers, academic branch pleasure and wishes of career development and inclination to teacher profession with lifelong learning inclinations and their effects on it. The working group of the research is formed of 3rd and 4th grade of prospective teachers being educated at Educational Faculty in 2013-2014 semester. Totally 1123 prospective teachers participated in the research

“Individualistic Information Form”, “Lifelong Learning Inclination Scale”, “Lifelong learning qualifications scale”, “Academic branch pleasure scale” and “Inclination to teacher profession and career development wish scale” have been used as data collection instrument in the research. Two factor variance analyses has been used to examine the effect of demographic variables, lifelong learning qualifications of prospective teachers, academic branch pleasure and wishes of career development and inclination to teacher profession on lifelong learning inclination. While the relationships between lifelong learning inclination, lifelong learning qualifications of prospective teachers, academic branch pleasure and wishes of career development and inclination to teacher profession are being determined, Pearson Pleasure Moments Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression Analysis have been used. Also after the rhetorical model which has been formed for the basic problem of the study of has been analyzed, it has been approved by structural equality.

The results taken in the research is given as: It has been found that lifelong learning inclination of prospective teachers have been high, academic branch pleasure has been at medium level, wishes of career development and inclination to teacher profession have been at low level and their lifelong learning qualifications have been higher than medium level. Whereas female prospective teachers have been found that their lifelong learning inclinations have been higher than male prospective teachers, it has been found that there is not a meaningful difference between the class levels on lifelong learning inclination. It has been reached that the effect of academic branch pleasure of prospective teachers on their lifelong learning inclinations has not been small and meaningful, the effect of wishes of career development and inclination to teacher profession of prospective teachers on their lifelong learning inclinations has been at medium level and has been meaningful, the effect of lifelong learning qualifications of prospective teachers on lifelong learning inclinations has been meaningful and at large level. Whereas a positive and meaningful relationship has been found between lifelong learning inclinations of prospective teachers and lifelong learning qualifications of prospective teachers and career development wishes, a positive and meaningful relationship at low level has been found between lifelong learning inclinations of prospective teachers and their academic pleasure. As a result, while the best predictor of lifelong learning inclinations have been found as lifelong learning qualifications; academic branch pleasure predictor has been at low level. It has been found that 55% of variance of lifelong learning inclinations of prospective teachers defines lifelong learning qualifications, 51% of it defines wishes of career development and inclination to teacher profession and 0.054% defines academic branch pleasure.

By taking the research results into account to provide the prospective teachers to be a lifelong learner, their lifelong inclinations can be increased by organizing seminars and Project studies which will increase the prospective teachers career orientations and development with lifelong learning skills development programs.

Key words: lifelong learning inclination, lifelong learning qualification, teaching profession, academic branch, career development.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisi ve önemi birçok ülkenin ve özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamış ve özellikle Bologna sürecinin başlatılmasından sonra, temel öğretmenlik eğitimi çok fazla değişiklik görmüştür (Eurydice, 2012; TED, 2009a). AB'ne üye ülkeler arasında ortak bir eğitim politikası olmamasına karşın, üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında ortak ilkelerin benimsenmesinin desteklenmesi amacıyla gerekli çalışmalar yapılmakta ve ülkelerin kendi özelliklerini koruyarak ortak bir eğitim sistemi geliştirmeleri yönünde düzenlemeler yapılmaktadır (Sayın, 2004; Akt: Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011). Avrupa Birliği Resmi Gazetesinde (2009), hem verimli hem de eşitlikçi olan yüksek kaliteli eğitim sistemlerinin ülkelerin başarısını ve istihdamını arttırmak için hayati öneme sahip olduğu belirtilmektedir.

Avrupa komisyonu eğitimin yeniden düşünülmesi çerçevesinde eğitim ve öğretim sistemlerinin reformunda daha yüksek üretkenliğin elde edilmesinin ve yüksek vasıflı çalışan kaynağının önemini vurgulamaktadır (European Comission, 2013). Bir meslek olarak öğretme işini yapan öğretmenlerin bir öğretici olarak sorumluluklarını yerine getirirken dikkat etmesi gerekenler konusunda mevcut standartların, yeterlik

alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi ve bu standartların uygulanma düzeyi her ülke açısından önem taşımaktadır (Gordon, 2013; Gökçe, 2003). Avrupa Birliği Resmi Gazetesinde (2009) herkese yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırılması için yeterli düzeyde başlangıç öğretmen eğitimi almış, sürekli mesleki gelişimi sağlanan, kaliteli öğretmenlere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Theodosopoulous (2010) Avrupa’da öğretmen yeterlikleri seviyesinin tanımlandığını ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye katılımlarını sağlamak için çaba sarf edildiğini ifade etmektedir (Akt: Selvi, 2011).

Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı’nın üniversiteler ile işbirliği yaparak öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar süreklilik göstermektedir. MEB (2008) tarafından öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanırken, öğretmen yeterlikleri çerçevesi aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- A. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
- B. Öğrenciyi tanıma
- C. Öğretme ve öğrenme süreci
- D. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- E. Okul, aile ve toplum ilişkileri
- F. Program ve içerik bilgisi

Belirtilen bu çerçeve yeterlikler içerisindeki “Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim” yeterliliği içinde yer alan ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama, okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama, mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme gibi ifadeler ile öğretmenin sürekli mesleki gelişim ve kişisel gelişimi vurgulanmaktadır (MEB, 2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerçekleştirecekleri çalışmalar değişimi yakalamaları için bir gereklilik olarak görülmektedir. Kendisini geliştiren ve sürekli yenileyen öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin önemini daha iyi kavrayacakları belirtilirken, öğretmene sunulacak mesleki gelişim olanakları sayesinde öğretmenlerin kendi mesleklerini daha

etkin olarak içselleştirecekleri ve uygulayacakları (Corcoran, 1995; Akt: Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; Tonbul, 2006) ifade edilmektedir.

Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) son yıllarda oldukça önem kazanmıştır ve çoğu ülkede mesleki bir görev olarak görülmektedir. SMG katılımını teşvik eden en önemli etken meslekte yükselmedir. Tek başına etkili olmasa da SMG kariyerde ilerleme için önemli bir ön koşuldur (Eurydice, 2013). Öğretmenlerden bir mesleki uzman olarak kendi yeterliklerini, uygulamalarını ve yaklaşımlarını değerlendirmesi ve sürekli gelişim olanaklarından yararlanması beklenir (TED, 2009b). Mesleğe başlama anından itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz olduğunu, meslek yaşamında hızla değiştiğini veya çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını gören kişi sürekli bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin, yaşamlarının herhangi bir döneminde, sürekli eğitiminin bir gereği olarak bireysel, toplumsal ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılmaları bir zorunluluktur (Özyürek, 1981). Mesleki gelişim ve kariyerle ilgili kavramlar yaşam boyu öğrenme ile iç içe geçmiş ve adeta birbirini tamamlamaktadırlar (Aksoy, 2008). Yaşam boyu öğrenme açısından öğretmenler sürekli mesleki gelişimin farkında olmalı ve yaşam boyu öğrenmeye katılmalıdırlar (İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul, 2012). Hargreaves ve Fullan (1992: 36)’ın belirttiği gibi, “bilgi ve beceri gelişimi bakımından öğretmenlerin gelişimi” öğretmenler ve onların öğrencileri için başarılı bir yaşam boyu öğrenmenin anahtarıdır. Ayrıca yaşam boyu öğrenmeyi içselleştiren bireyler mesleki gelişimlerini arttıracak faaliyetler içerisinde yer alacaktır. Yaşam boyu öğrenme ile mesleki gelişim çift yönlü etkileşim halindedir.

Yaşam boyu öğrenme insanlara bilgilerini güncelleştirme, yaşamlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama, ufuklarını genişletme, kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı tanır (Oskay, Erdem, Akkoyunlu, Soran ve Yılmaz, 2010). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kendi ve mesleki gelişimlerini sağlamak için yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemeleri gerekir ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ve yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmaları beklenir (Kolnik, 2010). Coolahan (2002)’a göre öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine

sahip olmaları, onlara yüklenen “toplumsal değişimi sağlamada aracı olma” rolünü etkili biçimde gerçekleştirmelerine imkan verecektir. Öğretmenler ve öğretmen adayları sadece kendileri için değil, aynı zamanda toplumda yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmeleri için de yaşam boyu öğrenme becerilerine ve eğilimlerine sahip olmalıdırlar. Öğretmenler toplumdaki ve eğitim sistemindeki yaşam boyu öğrenme ile ilgili rolleri ve sorumlulukları edinmelidir. Gelişmiş toplumlarda öğretmenlerden istenen özelliklerin başında “yaşam boyu öğrenme süreci” içinde olmaları (Tekişik, 2003: 181; Akt: Özer ve Gelen, 2008) gelmektedir. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenme, hayati olarak kabul edilir. Öğretmen adaylarının eğitimi kaliteli programlar ve erken kariyer destekleri ile yaşam boyu öğrenme konusunda desteklenmelidir. Öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyunca öğrenme, öğretmen eğitim programlarının içinde yer almalıdır ve yaşam boyu öğrenmenin prensipleri, içeriği, bağlamı, tüm öğretme-öğrenme fırsatları ve pedagojik yaklaşımları programlarda bildirilmelidir. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında yaşam boyu öğrenme kuramları ve uygulamaları bilinçli bir şekilde belirtilmelidir (Dolan, 2012). Özellikle son dönemlerde İrlanda, Hollanda, Norveç, Avustralya gibi ülkelerde öğretmen eğitimi programlarının yaşam boyu öğrenme kuramlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemesi konusunda yapılmış çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Brouwer, 2007; Dolan, 2012; Holmesland ve Hostmark-Tarrou, 2001; Toomey, Chapman, Gaff, McGilp, Walsh, Warren ve Williams, 2005).

Öğretmen yetiştirme sürecinin yaşam boyu eğitim kapsamında yetişkin öğrenmesine dayalı olarak gerçekleştirilmesi, hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının gerekli yeterlikleri edinmeleri ve hizmet içi süreçte ise öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (İzmirli ve diğerleri, 2012). Ancak Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sisteminde bu yeterlikleri karşılayacak nitelikte hizmet öncesi ve hizmet içi programların oluşturulamadığı belirtilmektedir (Avşar, 2006; Karagöz, 2006; Uçar, 2005; Ulus, 2009). Bunun nedeni olarak program hazırlama çalışmalarında öncelikli yapılması beklenen durum belirleme çalışmalarının eksikliği söylenebilir. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kavramı ile öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar (Arsal 2011; Can ve Yüksel, 2012; Çelebi, Özdemir ve Eliçin, 2014; Garipağaoğlu, 2013; Gencel, 2013; Günüş, Odabaşı ve Kuzu,

2014; Hürsen, 2014; Özcan, 2011; Özcan ve Uzunboylu 2012; Öztaşkın, 2010; Selvi, 2011; Şahin ve Arcagök, 2014; Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Uzunboylu ve Hürsen 2013) olduğu görülmektedir. Ancak durum belirleme açısından daha fazla ve detaylı çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme için gerekli yeterliklere, eğilime ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve bunun da öğretmen eğitimi sırasında öğretmenlere kazandırılacak programlar içerisinde yer alması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bir birey yaptığı işten memnunsa ancak o zaman bunu bir iş olarak görmez ve sürekli yeni şeyler öğrenmekten mutluluk duyar. Kişinin seçtiği meslek, onun benliğinin bir yansımasıdır. Kişi mesleği seçerken o zamana kadar geliştirmiş olduğu kendini algılama biçimini uygulayacak ve nasıl bir insan olduğunu ortaya koyacaktır (Kordon, 2006). Ayrıca yetişkin bir birey için yaşam boyu öğrenme, zorunlu eğitim sonrası gönüllülüğü temel alan bir eğitim aşamasıdır. Yetişkin bir bireyin gönüllü olarak eğitimine devam etmesi ve kendini geliştirebilmesi için öncelikle mesleğine, kariyerine karşı olumlu duygu ve düşüncelere sahip olması gerekir. Bu durum eğitim programları yolu ile bireylere kazandırılabilir.

Öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenmenin önemi göz önünde bulundurularak yapılan bu çalışmada; öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetlerinin, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkileri ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi olan faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber çalışmadaki faktörler dikkate alınarak yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimini ve yeterliliğini arttırabilecek nitelikte hazırlanabilecek programların geliştirilmesine yardımcı olacak veriler sunabileceği ve bir ön hazırlık niteliği taşıyabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, akademik branş memnuniyetleri ve öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkileri ayrı ayrı inceleyen çalışmalar olmasına rağmen yurt içinde ve yurt dışında genel olarak bu dört değişkeni doğrudan beraber inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında alandaki bir boşluğu dolduracağı ve alanda yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının, akademik branş memnuniyetlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etki düzeyleri nedir?

1.3.1. Alt problemler

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Özellikle son dönemde yaşanan küreselleşme ve ilerleme ile birlikte dünyada öğretmenlik mesleğinden beklentiler de değişime uğramıştır ve bunun sonucunda Avrupa Birliğine üye ülkelerde, Avrupa'daki birçok ülkede (İrlanda, Hollanda, Norveç, Avustralya vb) ve Türkiye'de öğretmenlik mesleği yeterliklerinde yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Yeniden düzenlenen öğretmen yeterlikleri içerisinde sürekli mesleki gelişime, kişisel gelişime ve özellikle yaşam boyu öğrenmeye vurgu olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen eğitimi politikaları içerisinde öğretmenlik kariyerinin her aşamasında yaşam boyu öğrenme kavramının benimsenmesine yönelik giderek artan bir farkındalık vardır (OECD, 2005). Ancak Field (2006)'ın vurguladığı gibi, yaşam boyu öğrenme politikalarına dair belgeler oldukça belirginken uygulamaya dair kanıtlar oldukça azdır. Oysa Coolahan (2002), ülkelerin yaşam boyu öğrenme politikalarını gerçekleştirebilmeleri için öğretmen ve eğitimcilerin eğitimi de dahil tüm geleneksel eğitim programlarının değişmesi, yeniden planlanması ve uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Toplumsal dinamizmin etkisi sonucu eğitim programlarının da dinamik olması ve toplumun ihtiyaçlarını dikkate alarak bireylerin toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak yetişmesini sağlayacak nitelikte düzenlenmesi gerekir. Programlar hazırlanırken ya da düzenlenirken bireylerin mevcut davranışları ile istendik davranışlar arasındaki farktan ortaya çıkan ihtiyaçların belirlenmesi önemlidir (Akt: Arsal, 1998). Ülkelerin öğretmenlik mesleğinden beklediği yeterliklere ve bu yeterliklerin kazanılmasını destekleyici faktörlere göre öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesinde de öncelikli olarak ihtiyaç saptama çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Böylece yaşam boyu öğrenen öğretmenler yetiştirilmesinde etkili olabilecek faktörler ve bu faktörlerin öğretmen adaylarında bulunma düzeyleri

belirlenerek programların yeniden düzenlenebilmesi açısından bu çalışma önemli görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

- Öğretmen adayları ölçme araçlarını doldururken gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.6. Sınırlıklar

Araştırma;

- Marmara bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinin, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı Bilgisayar öğretimi teknolojileri eğitimi (BÖTE), Fen bilgisi öğretmenliği (FBÖ), İlköğretim matematik öğretmenliği (İMÖ), Okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ), Sınıf öğretmenliği (SNÖ), Sosyal bilgiler öğretmenliği (SBÖ), Türkçe öğretmenliği (TRÖ), Zihin engelliler öğretmenliği (ZEÖ) bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 1232 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yaşam boyu öğrenme yeterliliği, akademik branş memnuniyeti, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusu değişkenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından istenen niteliklere uygun olarak hazırlanmış olan öğrenme ve gelişime açıklık alt boyutlarından oluşan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği, alt boyutları özyönetim, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik, bilgi, dijital karar verme yeterlikleri olan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği, akademik branş memnuniyeti ölçeği ve alt boyutları çaba, ısrar, arzu ve liderlik olan öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme ölçeğinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

- Yaşam boyu öğrenme: Yaş, mesleki statü ya da toplumsal statü fark etmeksizin bireyin tüm ömründe yer alan, öz yönetimli öğrenme ile mümkün olan resmi ya da resmi olmayan en geniş öğrenme biçimidir (Smith ve Spurling, 1999; akt: Crick, Broadfoot and Claxton, 2004).
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi: Yaşam boyu öğrenen bireylerin yeteneklerini, niyetlerini ve başarı duygusunu içeren öz yönetimli öğrenme eğilimidir (Crick ve Yu, 2008).
- Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi: Öğrenmeye açıklık ve gelişime isteklilik alt boyutlarından oluşan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden elde edilen puanlardır.
- Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri: Tüm bireylerin kişisel başarı ve gelişimi, aktif vatandaşlıkları, sosyal katılımları ve istihdamları için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kombinasyonudur (Figel, 2007).
- Yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyi: Öz-yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği alt boyutlarından oluşan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden elde edilen puanlardır.
- Akademik branş memnuniyeti: Üniversite öğrencisi tarafından uzmanlık alanı olarak seçtiği akademik çalışma konusundan veya içerisinde belirli bir alan veya disiplin bulunan müfredat programından memnun olma durumudur (Major, 2012).
- Mesleki yönelim kavramı: Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında mesleki açıdan göstermeyi planladıkları çaba ve öğretmenlik mesleğini sürdürme konusundaki ısrarlılıktaki kararlılıklarını ifade eder (Watt ve Richardson, 2008 Akt: Eren, 2012a).
- Kariyer: Bir kişinin hayatındaki iş rollerinin sırası ve birleşimi olarak ifade edilirken, bireyin iş yaşamında bulunduğu pozisyonlarla ilgili tutum ve davranışları ile yaptığı işleri içermektedir (Aytaç, 1997; Super, 1980).

- Kariyer geliştirme arzusu: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği süresince mesleki açıdan kendilerini geliştirme konusunda ne kadar istekli olduklarını tanımlar (Watt ve Richardson, 2008 Akt: Eren, 2012a).
- Öğretmen adayı: Eğitim fakültesi BÖTE, FBÖ, İMÖ, OÖÖ, SNÖ, SBÖ, TRÖ, ZEÖ bölümlerindeki 3. ve 4. sınıf öğrencileri.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya temel oluşturan yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, branş memnuniyeti ve öğretmenlik mesleği ve kariyer geliştirme konularına ilişkin kuramsal bir çerçeve ile bu kuramsal çerçeve sonucunda oluşturulan modele ve ayrıca yurt içinde ve yurt dışında bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu eğitim terimi ile yaşam boyu öğrenme teriminin sık sık birbirinin yerine kullanıldığı görülür. Yaşam boyu eğitim ile yaşam boyu öğrenme kavramları birbirleri ile bağlantılı olsalar da birbirlerinden ayrılırlar. Yaşam boyu eğitim ile yaşam boyu öğrenme kavramları arasındaki farkları ve bağlantıları anlayabilmek için bu kavramlarla ilgili yapılmış tanımları incelemek gerekir.

2.1.1.1. Yaşam boyu eğitim kavramı

Bir taraftan modern insan ve yaşam döngüsü, diğer taraftan sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar ile eğitim arasındaki uyumsuzluğun farkındalığı yaşam boyu eğitim stratejisinin gelişmesine neden olmuştur (Lynch, 1983). Dave (1973), bireyin ve toplumun yaşam kalitesinin bilinçli ve sürekli geliştirilmesi için eğitimin yaşam boyu eğitim olarak geniş bir görünüm aldığını ifade ederken, Gelphi (1979) yaşam boyu

eğitimi temelde küresel eğitimin alternatif bir bakış açısıyla kavramsallaştırılması olarak belirtmektedir. Yaşam boyu eğitim, yaşamın tüm öğrenme aşamalarını kapsar ve bu anlamda tam bir sistemdir (Lynch, 1983).

Yaşam boyu eğitim örgün ve yaygın eğitim süreçlerinde gerçekleşen öğrenme pratiklerini kapsayan bir kavramdır, ancak örgün eğitimin bir alternatifi değildir. Örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak görülebilir (Çilek, 2002). Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenmeyi ilerletmeye ve teşvik etmeye yönelik birtakım yönergeleri kapsarken, aynı zamanda, yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinin önemini kabul eden birtakım örgütsel, idari, metodolojik ve prosedürlerle ilgili ölçütleri tanımlar (Field, 2001; Knapper ve Cropley, 2000; Lynch, 1983). 1976 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Genel Konferansında “Yaşam boyu eğitimin, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenleme” olduğu ifade edilmiştir (DPT, 2001:9).

Yaşam boyu eğitim daha ziyade eğitim süreçlerini kapsarken, yaşam boyu öğrenme bireyin bir kültür ya da toplumda yaşam kalitesini artırmak için eğitimin önemli bir hedefidir. Apps (1968) “Yetişkin temel eğitimi, bağımsız çalışma, tarım eğitimi, iş ve teknik eğitim, mesleki eğitim ve iş eğitim programları, aile eğitimi, ortaöğretim sonrası eğitim, ön-emeklilik eğitimi ve yaşlı ve emekliler için eğitim, çare buluculuk eğitimi, özel ihtiyaçları olan kişiler ve gruplar için özel eğitim” gibi düzenlemelerle birlikte iş dünyasının, kamu kuruluşlarının ve diğer organizasyonların, aile ve kişilerin yenileşmelerini desteklemek adına yapılan mesleki ve profesyonel gelişimdir” ifadesi ile yaşam boyu öğrenmenin yaşam boyu eğitimden daha geniş bir kavram olduğunu desteklemektedir. Sonuçta yaşam boyu öğrenmenin, eğitim ya da yaşam boyu eğitimden daha fazla anlam taşıdığı görülebilir ve yaşam boyu öğrenmenin eğitimdeki temel amacının birey, kültür ya da toplum için kaliteli yaşamın yükseltilmesi olarak ifade edilebilir (Tremlett, 1997; Akt: Coşkun, 2009; Derrick, 2003; Sayılan, 2005).

2.1.1.2. Yaşam boyu öğrenme kavramı

Temelde sürekli değişen bilgi toplumuna ve artan bilginin niteliğine uyum sağlayan bireylerin yaratılmasına ve bireysel gelişimle birlikte toplumsal ilerlemeye sürekli katkı sağlayacak nitelikte olan yaşam boyu öğrenme kavramı oldukça esnek bir yapıya sahiptir ve bu nedenle açıklanması zordur. Yaşam boyu öğrenme kavramı ekonomik, toplumsal ve bireysel açılardan ele alınmış olup, her birey ya da kuruluş için farklı bir anlam taşır ve aynı anda birden fazla şeyin karşılığı olarak düşünülebilir. Bu noktadan hareketle karma bir kavram olarak düşünülebilecek olan yaşam boyu öğrenme ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır (Aspin ve Chapman, 2000; Biesta, 2006; Yılmaz ve Ersoy, 2010; Young, 2000).

Bligh (1982) yaşam boyu öğrenme kavramını, değişen durumların üstünden esnek bir şekilde gelebilme kapasitesi, insanın kariyeri boyunca öğrenimini ve yapması gereken işleri başarabilmesi için teori ve pratiği birleştirmek olarak ifade etmektedir. O’connor (1986) ise yaşam boyu öğrenme kavramını toplumda geleneksel okul yaşamı boyunca öğrenilebilen, aktif yaşama katılım için gerekli olduğu farz edilen bilgi ve beceriler olarak tanımlamaktadır (Akt: Rowena, 2006). Peck (1996) yaşam boyu öğrenmeyi bireyin tüm yaşamı boyunca kendi koşullarından, çevresinden, bütün rollerinden hoşlanması, kendine güvenmesi ve yaşamında gerekebilecek tüm bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışı edinmesi için bireysel güçlendiriciler, uyarıcılar ve yaratıcılık uygulamaları aracılığıyla bireysel potansiyellerinin geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Akt: de la Harpe ve Radloff, 2000).

Yaşam Boyu Öğrenme genelgesinde (2000) de belirtildiği gibi “Yaşam boyu öğrenme kavramı, kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, ister örgün ister yaygın, doğal, sürekli devam eden, bütün amaçlı öğrenme etkinliklerini kapsar” (SEC, 2000). Son zamanlarda yaşam boyu öğrenme kavramı, öğrenmeyi öğrenme, sürdürülebilir öğrenme ve birinin yaşamı boyunca devam eden öğrenme ya da profesyonel yaşam olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme kavramı bilgi çağında iyi bir vatandaş için gerekli beceri ve özellikleri kapsayacak şekilde genişletilmektedir (Cockburn, 1996;

Singh ve Terry, 2008; Su, 2007; Akt: Hammer, Chardon, Collins ve Hart, 2013; Kift, 2008).

2.1.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin önemi

Yaşam boyu öğrenme; 60'lı yılların sonunda politika çalışmalarında ve uluslar arası literatürde yazılması ile başlamış, konferanslarda öne çıkmış, Avrupa Meclisi (AB), Ekonomik İşbirliği ve Geliştirme Organizasyonu (OECD) ve UNESCO tarafından çeşitli formlarda da yayılmıştır (Faure, 1972; Lengrand, 1975; OECD, 1973). Avrupa Birliği (AB) Lizbon stratejisinde de ağırlık verilen yaşam boyu öğrenme kavramı, daha önce ortaya çıkan Avrupa İstihdam Stratejisinin (AİS) etkin bir şekilde hayata geçirilmesi yönünde geliştirilen araç ve çerçevelerin bir uzantısı olmuş (MEB, 2009) ve 21. yy da artık yaşam boyu öğrenme bir sosyal davranış ve yaşam biçimine dönüşmüştür.

Yaşam boyu öğrenmenin önemi, öğrenmenin yaşam süresince gittikçe artan etkisinin farkına varılmasıyla ortaya çıkmış; küreselleşme, bilgi ekonomisi, ulusal ekonomiler arası rekabet, işsizlik, bireysel istihdam ve toplumdan dışlanma gibi sorunlarla başa çıkabilmenin en önemli yolu olarak görülmüştür. Bunun sonucu olarak “Bireylerin, ailelerin, işyerlerinin ve toplulukların sürekli olarak uyum sağlama ve kendilerini yenileme kapasitesini artırmak için gerekli olan ihtiyaca doğrudan cevap verecek politika stratejileri için yol gösterici bir ilke” olarak sunulmuştur (OECD, 1997; Akt: Biesta, 2006). 21. yy toplumunda var olabilmek için öğrenme yaşam boyu devam etmesi gereken dönüştürücü bir süreç olarak görülürken, yaşam boyu öğrenme bütün kıtalardan uluslar arası örgütlerin, hükümetlerin ve eğitim kurumlarının küreselleşmeye yanıtı olmuştur (Duman, 2005; Hake, 2005). Diğer yandan küreselleşmenin; küresel sermayenin dünya üzerindeki egemenliğini pekiştirmeye yarayan ideolojik bir araç olduğu ve batı değerlerinin, yaşam biçimlerinin hakim olduğu tek bir dünya yaratarak kültürel birörnekliliği niteleyen süreç olduğunu vurgulayan olumsuz söylemler de vardır (Balay, 2004) ve bu söylemlerde yaşam boyu öğrenmenin küreselleşmeyi sağlamak için bir araç olarak geliştirildiği belirtilmektedir. OECD tarafından 1997'de yayımlanan “Herkes için yaşam boyu öğrenme” adındaki önemli bir belgenin merkezi öğretisinde

yaşam boyu öğrenmenin öncelikli ve en önemli işlevinin beşeri sermayenin geliştirilmesi ile alakalı olduğu ve Avrupa'nın rekabet gücünü ve ekonomik büyümesini güvence altına alacak bir “insan kaynakları yatırımı” olduğu vurgulanmaktadır (Biesta, 2006). Sonuçta ağırlıklı olarak Avrupa değerleri ele alınsa da yaşam boyu öğrenmenin hem ulusal rekabet hem de sosyal dayanışma için gerekli olduğu ve bireylerin toplumsal, ekonomik ve kişisel gelişmelerini yönlendirmede eşsiz bir rol oynadığı düşünülmektedir (Bath ve Smith, 2009).

Yaşam boyu öğrenme özellikle; kişinin kendini tanıma, değerlendirebilme ve kendi yeteneklerini geliştirebilme ihtiyacı hissetmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme bireyin faaliyetlerindeki, görevlerindeki ve rollerindeki özel performansının ve genel yeteneklerinin gelişimi için gerekli yeterliklerin ve yeteneklerin teşvikinde önemli görülmektedir (Aspin, Chapman, Evans ve Bagnal, 2012; Boud, 2007; De La Harpe ve Radloff, 2000). Yaşam boyu öğrenme bireyin yaşamı boyunca bilgi ve becerilerinin sürekli yapılandırılması olarak ifade edilebilir.

Yaşam boyu öğrenme, bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, yaşamları boyunca kişisel gelişimlerini sağlamak, yaşam kalitelerini arttırmak, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliklerini geliştirmek için bireylere hayatları boyunca sunulan, kasıtlı ve amaçlı olarak yürütülen, hayattan öğrenme etkinlikleri olarak belirtilmektedir (Aksoy 2008; Overly, Mc-Quigg, Silvernail ve Coppedge, 1980; Akt: Dunlap, 2005). Bu açıdan yaşam boyu öğrenme öğrenmeyi; resmi, gayri resmi, planlanmış ya da planlanmamış bir çerçeve içerisine alır. Yaşam boyu öğrenme, formal öğrenmenin (ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitim) yanı sıra informal öğrenmeyi de (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme vs.) içermektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğrenme faaliyetlerinin örgün eğitim, yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi ile diğer informal eğitim alanlarında belli amaçlara yönelik etkinliklerle yürütüldüğü görülmektedir (Aktan, 2007; Candy, Crebert, ve O'Leary, 1994; Coşkun, 2009). Çok geniş bir kapsamda yer aldığı için de son dönemde ülkeler ve hükümetler için önemli hale gelmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile birlikte öğrenmede değişen düşünce dış çevreden daha ziyade sürekli ve kalıcı öğrenme için gerekli iç koşullara odaklanmak olmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenmede gelecek için gerekli tutum ve becerileri geliştirmek ve sürdürmek için öğrenenler üzerinde daha büyük bir vurgu vardır (Derrick, 2003). Yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluk kişinin kendisine verilmektedir. Aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektiren yaşam boyu öğrenmede herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişilerdir (Polat ve Odabaş, 2008). Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tanımlar ve ifadelerden de anlaşılacağı üzere bireyin kendi seçimleri, tutumları, eğilimleri ve yeterlikleri yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu durumda yaşam boyu öğrenen bireyler, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yeterliklerine sahip olmalıdırlar.

2.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi

Dewey'in "kişisel özellikler" ifadesiyle tanımladığı eğilimler sosyal psikolojide tutum ya da "davranışsal yatkınlık" olarak belirtilmektedir (Crick ve Yu, 2008; Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Dewey (1993), bir şeyi istemek ile onu yapmak arasındaki boşluğun doldurulmasında eğilimlerin önemini ifade ederken aynı zamanda isteklerin gerçekleştirilebilmesi için yalnızca uygulama yollarını bilmenin yeterli gelmeyeceğini, ayrıca uygulama için de bir isteğin olması gerektiğini ve bu isteğin bir kişisel eğilim durumu olduğunu belirtmektedir. Bir eğilim, istek ya da motivasyondan doğar ki bu da eylem için gerekli enerjiyi sağlar (Perkins, Jay ve Tishman 1993a, 1993b; Tishman, Jay ve Perkins 1993; Ritchhart ve Perkins 2000; Akt: Crick ve Yu, 2008). Bireylerin bir şeye karşı yatkınlık ve isteklilikleri onların eğilimlerini gösterir. Bireylerin bilişsel boyutunu becerileri, duyuşsal boyutunu ise eğilimleri yansıtmaktadır.

Eğilimler, sosyo-psikolojik ortamlarda ortaya çıkmış ve elde edilmişlerdir. Bireylerde farklı ve ortak eğilimler mevcuttur. Bu yüzden eğilimler kişinin kalıcı özellikleri ile ilişkili olduğu kadar kültüre özgü de olabilir (Bourdieu 1993; Akt: Crick

ve Yu, 2008). Eğilimler doğuştan gelenler ve sonradan edinilenler olmak üzere ikiye ayrılabilir. İnsanın doğuştan getirdiği eğilimleri, ilkel dürtü ve istekler ile özgeci ve üstün nitelikteki kendini korumaya ve hazza yönelik isteklerdir. Diğerleri ise bencil isteklerin zararsız tatminini sağlayacak, fakat henüz ortaya çıkmamış, kendi dışına yönelik güçler ve kabiliyetlerdir. İşte insanda imkân dâhilinde bulunan bu güçler (akıl, zekâ, ahlâk, din duygusu gibi) ancak uygun ortam ve eğitim sayesinde, doğru, makul ve dengeli bir tarzda gelişip gerçeklik kazanabilirler (Foulquie, 1994; Parlador, 1995). Bir insanın eğilimini sergilemesi, değişen çevre koşullarına ve sosyal şartlara göre şekil değiştirir. Bir eğilimi ortaya çıkarmaya elverişli çevresel koşullar gerçekleştiğinde, yani kişi eğilimini ortaya çıkarmaya yeterli olabilecek dış uyarıcı etkiye maruz kaldığında temel fizyolojik koşul kişinin eğilimini sergilemesine yardımcı olabilir (Narlı, 1982). Sonuçta eğilim hem doğal ve doğuştan gelen hem de öznel deneyim ve eğitimden kaynaklı yönelimleri içermektedir. Eğitimde eğilimler öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve kazanımlara ulaşılabilmesi için önemli bir yer tutmaktadır. Crick, Broadfoot ve Claxton (2004) öğrenme üzerinde etkisi olan faktörleri dört kategori altında toplarken, bireylerin öğrenme kapasiteleri içerisinde yatkınlıklarının (eğilimleri), farkındalıklarının ve becerilerinin önemini vurgulamaktadırlar.

Yaşam boyu öğrenme ise öğrenmeye, büyümeye ve gelişmeye devam edebilmek için doğal bir eğilimdir ve bu eğilim negatif, güvensiz düşünce ve inanç sistemlerinin ortadan kaldırılması, öğrenme eğilimlerinin keşfedilmesi ile gerçekleşebilen bir süreçtir (McCombs, 1991). Yaşam boyu öğrenme eğilimini açıklayabilmek ve bireyin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilişkili anahtar faktörleri ve davranışları anlamak için bu alanda sürekli araştırma ve çalışma (Confessore, 1992; Houle, 1961; Johnstone ve Rivera, 1965; Akt: Derrcik, 2003; Tough, 1979) yapılmasına rağmen, yaşam boyu öğrenme kavramı belirsiz kalmıştır. Tough (1979) yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilgili yaptığı çalışmalarda öz planlama ve öz rehberliği içeren öz öğrenmeleri vurgularken, Confessore (1992) öz yönetimli öğrenme kavramını kurarak yaşam boyu öğrenmede başarının bireyin kişisel arzusu, girişimciliği, becerikliliği ve sebatı ile bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda başarı, bilişsel kaynaklardan etkilenebilen motivasyona da bağlıdır (Ames 1987, 1990; Dweck 1999; Nicholls, 1984; Nicholls ve Miller, 1983; Akt: Derrick, 2003). Özelden genele sıralanabilecek pek çok

eğilim yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilişkilidir ve aslında yaşam boyu öğrenme eğilimi bireyin öz yönetimli öğrenme eğilimi üzerinde dururken gerçek yaşam bağlamında yaşam boyu öğrenen toplulukların yeteneklerini, niyetlerini ve başarı duygusunu içerir (Crick ve Yu, 2008).

Yaşam boyu öğrenme eğiliminde öz yönetimli öğrenme önemli bir faktördür ve öz yönetimli öğrenmede bağımsız öğrenme girişimi (öğrenenin engellere karşı çözüm bulma sorumluluğu üstlenebilme yeteneği), bağımsız öğrenme becerileri (öğrenenin yaşam boyu öğrenme beceriklilik davranışları) ve bağımsız öğrenmede kalıcılık (dikkat dağıtıcı engellere rağmen öğrenenin hedefinde başarı odaklı kalmak için gerekli çaba ve azmi sürdürmesini sağlayan istemli davranış) önemli davranış biçimleridir. Öz yönetimli öğrenme önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Öz yönetimli öğrenme öz yeterlik inançları (olası durumları yönetebilme, gerekli kaynakları düzenleyebilme ve kullanabilme yeteneğine inanç) ile birleştirildiğinde herhangi bir durumda ya da ortamda sürekli ve bağımsız olarak öğrenebilen yani yaşam boyu öğrenen bireyler ortaya çıkabilir (Bandura, 1986; Carr, 1999; Derrick, 2001; Derrick, 2003; Ponton, 1999).

2.1.2.1. Öz yönetimli öğrenme

Öz yönetim (kişisel özerklik) bir kişisel özellik olarak kişinin kendi eğitimini yönetme kapasitesi ve istekliliğidir (Candy, 1991; Akt: Brown, 2004). Öz yönetim bir üst bilişsel beceridir ve bireyin yaşam süreci içinde ne bildiğini, ne bilmediğini değerlendirmesi, ne bilmek istediğine karar vermesi, bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmasıdır (Demir ve Doğanay, 2009). Öz yönetimli öğrenme; yetişkinlerin öğrenmelerini kendi kontrolleri altına almalarına, kendi hedeflerini belirlemelerine, uygun kaynakları bulmalarına, hangi kaynakları kullanacaklarına karar vermelerine ve gelişmelerini değerlendirme süreçlerine odaklanır (Candy, 1991; Field, 1991; Knowles, 1975; Akt: Brown, 2004). Guglielmino'da (2008) öz yönetimli öğrenmenin çevredeki yeniliklere, problemlere veya zorluklara karşı verilen en temel ve doğal tepki olduğunu ifade etmektedir.

Kendi kendini yönetmek olarak da ifade edilebilen bu kavram bağımsız düşünme ve hareket etme özelliklerini, kendi kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendi kendini değerlendirme, kendi kendini izleme ve kendi kendini pekiştirme stratejilerini içermektedir (Erbaş, 2005; Özkan, Gürsel ve İftar, 2014). Ayrıca bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmek için kullandıkları bir süreçtir (Browder ve Shapiro, 1985; Akt: Özkan ve diğerleri, 2014). Öz yönetimli öğrenme bir görevi yerine getirmeye girişilebilmek için doğru adımlar atmaya ilişkin bilinçli karar almak ve doğru kaynakları seçmektir (López-Aguado, 2010). Sonuç olarak öz yönetimli öğrenme bireylerin başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmaksızın kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken, hedeflerini formüle ederken, insan ve malzeme kaynaklarını belirlerken, öğrenme stratejilerini seçerken ve uygularken ve öğrenme çıktılarını değerlendirirken inisiyatif alma süreçleridir (Knowles, 1975).

Öz-yönetim, kariyerleri ile uyumlu işlerinde daha yüksek düzeylere ulaşmak için sorumluluk alabilen bireylere önemli fırsatlar sağlar. Kendini yönetme stratejisinin bireylerin başkalarına olan bağımlılıklarını azaltma, aldıkları sorumlulukları artırma ve kendine güvenmelerini sağlama, yaşam kalitesini yükseltme gibi pek çok güçlü yanı vardır (Özkan ve diğerleri, 2014). Öz yönetimli öğrenenler hem bilgi hem de çalışma becerileri açısından bir durumdan diğer duruma öğrenmeleri transfer edebilirler. Öz yönetimli öğrenenler öğrenme süreçlerini kendi ellerinde tutan bireylerdir ve bu açıdan öz yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme için gereklidir. Öz yönetimli öğrenme etkili yaşam boyu öğrenme ile eş anlamlı olarak tarif edilmektedir (Jarvis, 1987; Akt: Cowan, Roberts, Fitzpatrick, While ve Baldwin, 2003; Hiemstra, 1999).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi bir bireyin öğrenme için bilinçli olarak sorumluluk almaya karar verdiği öz yönetimli bir süreçtir ve öz yönetimli öğrenme sürecinde öğretmenler bilginin dağıtıcısı olmaktan ziyade akıl hocası olmalıdır (Guglielmino, 2008). Bu yüzden öğretmenler ve öğretmen adayları için yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmaları önemlidir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin mesleki gelişimi için gereklidir (Arsal, 2011). Kişisel ve mesleki gelişim için bireylerden yaşam boyu öğrenen olmaları beklenirken yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve eğilimlerinin birleşmesine ilişkin genel bir yönelim vardır (De La Harpe ve Radloff, 2008; Akt:

Hammer ve diğerkleri, 2013). Yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmak önemlidir ancak yaşam boyu öğrenen birey olmak için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine de sahip olmak gerekmektedir.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri

Chisholm (2005), istikrarlı, yinelenen ya da değişen durumlarda bilgileri nasıl uygulayacağını bilme becerisini yeterlik olarak tanımlarken aynı zamanda bir beceriyi genellikle istenen sonuçlara ulaşmak için eğitim yoluyla elde edilen ve öğrenilen yeterlikler olarak ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme bağlamında uygun bilgi, beceri ve tutumların kombinasyonu olarak nitelenebilecek yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tüm bireylerin kişisel başarı ve gelişimi, aktif vatandaşlıkları, sosyal katılımları ve istihdamları için gerekli niteliklerdir (Figel, 2007). Bu yüzden bilgi toplumunda bireylerin birer yaşam boyu öğrenen olması için bazı yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenim için bireylerden sahip olunması istenen yeterlikler (Association for the Development of Education in Africa, 2012; Candy, 1991; Duffy, 2003; Figel, 2007; Heinrich, 2007; Knapper ve Cropley, 2000; Knapper, 2006; Ponton, 1999) tarafından belirtilmiştir. Bunlar incelendiğinde;

Candy (1991) yaşam boyu öğrenime sahip bireylerde bulunması gereken beş temel yeterliliği şöyle sıralar:

- Öğrenme aşkı ve merak duygusu ile devamlı sorgulayan bir zihin,
- “Helikopter görüşü” (Helicopter vision): geniş bir vizyon ve bilginin nasıl ortaya çıktığı ve limitleri konusunda farkındalık,
- “Kişisel yeterlik duygusu” (A sense of personal efficacy): öğrenci olarak pozitif benlik kavramı,
- Bilgi okuryazarlığı (bilgiyi araştırabilme, değerlendirebilme ve yönetebilme),
- “Sahip olunan öğrenme becerileri” (A repertoire of learning skills): Kişinin güçlü taraflarını ve stratejilerini bilmesi ve bunları uygulayabilme yeteneği) (Akt:Bath ve Smith, 2009).

Ponton (1999)'un ifade ettiği yaşam boyu öğrenen bireylerin 5 davranış yeterliliği ise:

- Hedef yönelimlilik
- Eylem yönelimi
- Problem çözmede aktif yaklaşım
- Engellerin aşılmasında sebat
- “Öz başlatmalılık” (self-startedness): bir öğrenme etkinliğine başlamak için kendini motive etme olarak sıralanırken,

Benzer şekilde Knapper ve Cropley (2000) yaşam boyu öğrenim öğrencisinde olması gereken yeterlikleri;

- Kendi öğrenmesini planlayabilmesi ve değerlendirebilmesi,
- Pasif değil aktif öğrenci olması,
- Bilgiyi öğretmenlerinden, akranlarından ya da başka kişilerden resmi ya da gayri resmi alabilmesi,
- Farklı konu alanlarından bilgi edinebilmesi,
- Farklı durumlarda çeşitli öğrenim stratejilerini kullanması, olarak ifade eder.

Duffy (2003), yaşam boyu öğrenme sürecinde gelişimi sağlayacağını öne sürdüğu yeterlikleri ise:

- Bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve transfer edebilmek için gerekli üst düzey iletişim becerileri
- Öğrenme gereksinimleri belirleyebilme ve gereksinimleri karşılamak için plan yapabilme ve bu planları uygulayabilme olanağı sağlayan öz-yönetimli öğrenme becerileri
- Uygun bilgiyi belirleme, bilginin niteliğini değerlendirme, bilgiyi düzenleme ve etkili şekilde kullanma anlamında bilgi okuryazarlığı
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve araştırma gibi üst düzey düşünme becerileri
- Biliş bilgisi, diğer bir deyişle öz-farkındalık, öz-kontrol ve yansıtma gibi “düşünme hakkında düşünme” becerileri şeklinde açıklamaktadır (Kara ve Kürüm, 2007).

Knapper (2006)'da yaşam boyu öğrenme yeterliklerini;

- Hedef belirleme
- Bilgi bulma
- Öz yönetim ve öz değerlendirme
- Öğrenme stratejilerini uyarlayabilme (“öğrenmeyi öğrenme”)
- Bütünleştirme (Entegrasyon)
- “Helikopter görüş”
- Bilgi ve becerileri uygulama (Eleştirel düşünme, analiz, sentez, derin öğrenme) olarak sıralarken;

Heinrich (2007: 654) ise yaşam boyu öğrenme yeterliklerini;

- Uygulamayı değerlendirebilme,
- Problem çözebilme,
- Eleştirel düşünme,
- Girişkenlik,
- Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı
- Öz yönetim olarak ifade etmektedir (Akt; Heinrich, Bhattacharya ve Rayudu, 2007).

Association for the Development of Education in Africa (ADEA, 2012) raporunda yaşam boyu öğrenmeye katılacaklar için temel yeterlikler;

- Eğitim ve öğretim sistemi ile bağlantılı öğrenmede güven içeren hisler;

Öğrenmek için motivasyon ve isteklilik,

- Özellikle okuma-yazma ve aritmetik becerilerini öğrenmek için gerekli olan beceri ve tutumlar (bilgi okuryazarlığı) olarak belirtilmektedir.

Genel olarak belirtilen yeterlikler irdelendiğinde birbirine yakın ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Bu ifadelerde en belirgin yeterlik olarak bilgi okuryazarlığı görülmektedir. Çünkü bilgi okuryazarlığının diğer yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazanılmasında da önemli olduğu düşünülmektedir.

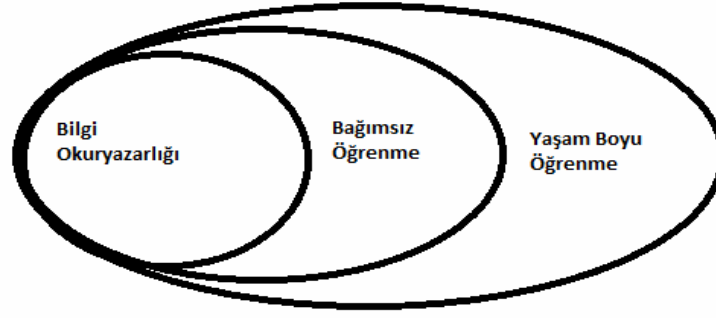
2.1.3.1. Bilgi okuryazarlığı

Sayer (2006) bilgi okuryazarlığını bir sorunu çözmek için bilgiyi kullanma ve bağlantılandırma amacıyla sorunu tanımlama, soruna ait kaynak bulma, bu kaynağı değerlendirme, düzenleme ve sonuçta soruna etkili bir çözüm bulma yeteneği olarak tanımlamaktadır (Sert, 2010). Ancak, bilgi okuryazarlığı kavramı mevcut bilgi miktarının hızla artması ve hızla artan bilgiyle baş etmenin giderek daha zor ve karmaşık bir hale gelmesi ve değişime ayak uydurma zorunluluğu sonucu eleştirel düşünce ve bilginin etik kullanımı alanlarına doğru genişleyerek yaşam boyu öğrenme kapsamına girmiştir. Bu kapsamda, karşılaşılan bir sorunun çözümünde ya da herhangi bir karar alınmasında gereksinim duyulan bilgilerin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve amaçlara uygun biçimde kullanılması becerilerini gerektirecek noktaya gelmiştir (Akkoyunlu, 2008; Kurbanoglu; 2010; Polat, 2005).

Bundy (2004) yaşam boyu öğrenen bireylerde bulunması gereken bilgi okuryazarlığı becerilerini altı maddede belirtmiştir;

1. En az bir çalışma alanına ait mevcut önemli güncel kaynakların bilgisine sahibi olma
2. En az bir çalışma alanındaki çerçeve soruları araştırabilme yeteneğine sahip olma
3. Birçok bağlamda bilginin bulunması, kullanılması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi yeteneğine sahip olma
4. Medyanın çeşitli kullanımı ile bilgileri düzeltme yeteneğine sahip olma
5. Yazılı, istatistiki bilgileri ya da grafikler, haritalar, diyagramlar ve tablolar içeren bilgileri çözümleme yeteneğine sahip olma
6. Bilgiyi eleştirel değerlendirebilme

Bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmak yaşam boyu öğrenme becerilerinin hayata geçirilmesinde önemli yer teşkil etmektedir. Rader (1991), bilgi okuryazarlığını, yaşam boyu öğrenmenin, mesleğe yararlı olmanın ve sosyal problemleri çözmenin önkoşulu saymaktadır (Akt: Akkoyunlu, 2008). Bilgi okuryazarlığı, bağımsız öğrenmenin bir alt kümesi olarak görülebilir ve bu da hayat boyu öğrenmenin bir alt kümesidir (Bundy, 2004).



Şekil 2-1. Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi (Bundy, 2004:5).

Küresel bilgi toplumunda ulusun ve devletin başarısı için her birey, kurum ve kuruluş açısından kritik öneme sahip olan bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin stratejik açıdan birbirlerini pekiştiren bir ilişkisi vardır ve bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin etkinleştiricisidir (Bundy, 2004; Horton, 2005). Bu durum 1970’te ABD ulusal raporunda yer alan “işlerinde bilgiyi ve bilgi kaynaklarını kullanma becerilerine sahip olanlar bilgi okuryazarıdır ve bu becerilere sahip bireyler sorunlarını bilgiye dayalı olarak çözebildiklerinden yaşam boyu öğrenebilen bireylerdir” (Akt: Polat, 2006) ifadesi ile açıklanabilir. Sonuç olarak bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenme için önemli ve gerekli bir yeterlidir.

Özellikle son dönemde yaşam boyu öğrenme için bireylerde bulunması istenen yeterliklerin belirlenmesindeki çalışmalara Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür komisyonu da katılmış ve yaşam boyu öğrenme için sekiz anahtar yeterlik belirlemiştir. Bu çalışmada genel olarak yaşam boyu öğrenme için gerekli olduğu Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından belirginleştirilen sekiz anahtar temel yeterlik dikkate alınmıştır. Bu yeterlikler Figel (2007) tarafından şu şekilde belirtilmiştir;

Anadilde iletişim becerisi (Communication in the mother tongue):

Anadilde hem sözlü hem de yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşlerini ifade etme ve yorumlama yeteneğidir. Bu yeterlik aynı zamanda farklı türdeki metinleri ayırt etme ve kullanma yeteneğini içerir.

Yabancı dillerde iletişim becerisi (Communication in foreign languages): Genel olarak anadilde iletişimin temel beceri boyutlarını

paylaşırken ayrıca kültürler arası anlayış becerilerini de gerektirir. Bireylerin farklı dillerdeki okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterlik seviyeleri bireylerin sosyal ve kültürel geçmişlerine, çevrelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılık gösterir. Yabancı dilde yeterlik; kelime bilgisi ve işlevsel dilbilgisi ile sözel etkileşimin ve dildeki kayıtların ana türlerini fark etmeyi gerektirir.

Matematiksel yeterlik ve fen ve teknolojiye temel yeterlikler (Mathematical competence and basic competences in science and technology): Matematik yeterliği, günlük durumlarda çeşitli problemleri çözmek için matematiksel düşünmeyi geliştirme ve uygulayabilme yeteneğidir. Farklı seviyelerde mantıksal ve uzaysal düşünme gibi matematik kodlarını kullanma ve bunları formüller, modeller, haritalar, grafikler ile sunma yeteneğini ve istekliliğini gerektirir. Fen ve teknoloji yeterliği, doğal dünyayı açıklamak, soruları tanımlamak ve kanıt temelli sonuçlar çizmek için kullanılan bilgi yapısını ve yöntemini kullanma yeteneğini ve isteğini gerekli kılar. Bir kanıta dayalı karar ya da sonuca ulaşmak veya bir hedefe varmak için bilimsel verilerin yanı sıra teknolojik araçları ve makineleri de kullanabilme yeteneğini içerir.

Sayısal yeterlik (Digital competence): “Bilgi Toplumu Teknolojisi”nin hayatın her aşamasında (işte, boş zamanda, iletişimde) güvenli ve eleştirel kullanımını içerir. Bilgisayar kullanarak bilginin üretilmesi, saklanması, geri getirilmesi ve sunulması ve internet yoluyla ortak çalışmaya dayalı ağlara katılımı ve iletişim becerileriyle desteklenir. Ayrıca bilginin eleştirel ve sistematik yollarla aranması, toplaması ve işlenmesi yeteneğini gerektirir.

Figel (2007) tarafından tanımlanan *sayısal yeterlik* yeteneği hızla gelişen teknolojinin toplumları yaklaştırdığı, toplumlar arası etkileşimin kaçınılmaz olduğu son yıllarda yaşama, öğrenme ve çalışma biçimlerinin hızla değiştiği bir toplumda zorunluluk haline gelmiştir. Artık internet teknolojilerinin yaygınlaşması ile televizyon ve video gibi iletişim araçlarının öngördüğü tek yönlü öğrenme yöntemleri ortadan

kalkarak, karşılıklı etkileşime dayalı elektronik ortamda öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Bunun sonucu olarak birey ya da toplumların bir kez teknolojinin dışında kalmaları, “hayatın dışında kalmaları” anlamına gelmektedir. Bu yüzden toplumlar ve bireyler sayısal yeterliklere sahip olmak zorundadırlar.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT, 2006) raporunda yaşam boyu öğrenmede bilginin ve kabiliyetlerin mevcudiyetini sağlamak, değişime adaptasyonunu desteklemek ve yeni öğrenme yolları elde etmek amacıyla yaygın eğitimin bilgisayar ve iletişim teknolojileri (BİT) ile gerçekleştirilmesinin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Luke (2007) bilgi, teknoloji, medya ya da bilgisayar okuryazarlıklarının tümünün hem okullarda hem de günlük hayatta, tüm bireylerin sahip olması gereken yeterlikler olduğunu ifade etmektedir (Akt: Karaman, 2010). Ayrıca tüm öğrenenlerin gelişmiş dijital yeterliklerinin artan ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte yaşam boyu öğrenme stratejilerine ihtiyaçları vardır. Öğrenmede dijital beceriler sadece ayrı bir konu olarak ele alınmamalı aynı zamanda tüm konuların öğretiminde yer almalıdır. Bireylerde dijital yeterlik inşasına (dijital araçların güvenli, dikkatli, yaratıcı ve eleştirel kullanılması) mümkün olduğunca erken yaşlarda mesela ilköğretimde başlanmalıdır. Bu sürecin desteklenmesi amacıyla öğretmenler kendilerini dijital yetkinlikle donatmış olmalıdırlar (Ala-Mutka, Punie ve Redecker, 2008).

Öğrenmeyi öğrenme (*Learning to learn*): Kişinin etkili zaman ve bilgi yönetimini de içeren yöntemlerle bireysel ve gruplar halinde kendi öğrenmesini organize etme ve öğrenmeyi sürdürme ve öğrenmede ısrarcı olma yeteneğidir. Bu yeterlik, kişinin kendi öğrenme süreci ve ihtiyaçları konusunda farkında olmayı, başarılı öğrenme için mevcut fırsatları belirleme ve engelleri geçebilme yeteneğini içerir. Bu yeterlik yeni bilgilerin kazanılması, işlenmesi ve özümsemesi anlamına gelir. Motivasyon ve güven bireyin yeterliliğinde çok önemlidir. Öğrenmeyi öğrenme bireysel olarak bireyin öğrenme stratejisi tercihlerini anlama, bireyin kendi beceri ve niteliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini anlama, eğitim ve öğretim fırsatlarını arayabilme yeteneğini gerektirir.

Toplum ve bireyler şimdi farklı ihtiyaçlara sahiptir, bu yüzden bireylerin hem toplumun ihtiyaçlarını hem de kendi ihtiyaçlarını karşılamak için, neyi öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Wirth ve Perkins, 2008). Öğrenme sürecinde en yararlı bilgileri mümkün olduğunca çabuk ve uygun biçimde kullanılabilir hale getirme davranışı öğrenmeyi öğrenme olarak ifade edilebilir. Öğrenmeyi öğrenme en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilecek düşünsel etkinliktir (Göçer, 2004). Öğrenmeyi öğrenme kişinin inançları, kendisi ve bilişsel yeterliklerinin karmaşık sisteminden oluşur. Öğrenmeyi öğrenmenin bilişsel bileşeni; akıl yürütme ustalığı olarak adlandırılırken, duyuşsal bileşenleri; öğrenme motivasyonu, eylem, kontrol, konu, okul ile ilgili inançlar, öz değerlendirme olarak ifade edilebilir (Hautamäki ve Kupiainen, 2002).

Bilinçli ve ihtiyaçlarına göre neyi nasıl öğreneceğini bilen bir birey; kişisel yaşamını entelektüel bilgiyle, formal eğitimini işiyle, toplum bilgisiyle sosyal sorumluluklarını birbirine bağlar (Wirth ve Perkins, 2008). Öğrenmeyi öğrenme, bilgi çağında başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir (Doyle, 1994; Akt: Akkoyunlu, 2008). Bundan dolayı öğrencilerin büyük bir bilgi erişimine sahip olduğu bu dönemde yaşam boyu öğrenme için bütün önemli reformlar öğrenmeyi öğrenme ve kişisel gelişim üzerinde olmaktadır (Kwo, 2010). Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme kapsamında sürekli öğrenme için öğrenmeye istekli bireylerin yanı sıra kendi öğrenmelerini planlayabilmek, neyi nasıl öğreneceğini bilmek ve öğrenmelerini değerlendirebilmek gibi yeterlikleri içeren öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip bireyler yetiştirilmelidir. Bunun için öğretmenler öğrencilerine öğrenmeyi öğrenme kapsamında doğru sorular sormayı öğretebilmelidir. Butko ve Movellan (2007) öğrenmeyi öğrenmenin dünya hakkındaki gerçekleri açığa çıkartmak, yeni şeyler üretmek ve faydalı bilgiler toplamak için iyi sorular sormayı öğrenmek olduğunu belirtmektedirler.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler (Social and civic competences): Kişisel yeterlikleri, kişiler arası ve kültürlerarası yeterlikleri, bireylerin özellikle giderek farklılaşan toplumlarda toplum ve iş yaşamına etkili ve yapıcı katılımı ve gerektiğinde

çatışmaların çözümünü sağlayacak şekilde donatılacak tüm davranış biçimlerini kapsar. Yurttaşlık yeterlikleri bireyleri tamamen toplumsal ve siyasal kavramların bilgisine dayalı olarak aktif demokratik ve sivil hayata katmak için donatır. Yurttaşlıkla ilgili yeterlik demokrasi, adalet, eşitlik, vatandaşlık ve vatandaşlık hakları kavramlarına ilişkin bilgiye dayanır. Bireyler, gruplar, iş örgütleri, toplumsal cinsiyet eşitliği ve ayrımcılık yapmama, toplum ve kültür gibi temel kavramların farkında olmak aynı derecede önemlidir. Bu yeterlik için temel beceriler; farklı ortamlarda yapıcı iletişim kurabilme, farklı bakış açılarını anlama, ifade edebilme ve tolerans gösterebilme, güven yaratabilme yeteneği ile anlaşmacı olabilme ve empati kurabilme olarak ifade edilebilir.

İnisiyatif ve girişimcilik duygusu (Sense of initiative and entrepreneurship): İnisiyatif ve girişimcilik bilinci, bireyin fikirlerini eyleme dönüştürebilme yeteneğini ifade eder (Figel, 2007).

Girişimcilik kavramının literatürde ekonomik ve sosyal olmak üzere iki yönü olduğu görülmektedir. Ekonomik yönünü Demircan (2000), çevresel etkilerin oluşturduğu fırsatlardan yararlanma veya yeni fırsatlar yaratma amacıyla, ekonomik ürün ve hizmet üretmek için üretim faktörlerine sahip olma, bunları örgütleme ve risk alma yeteneği ifadesi ile tanımlamaktadır. Thompson (2002) ise sosyal değişimi gerçekleştirmek, sosyal değer yaratmak ya da toplumsal gereksinimleri doyurmak amacıyla kaynakların yenilikçi biçimde kullanımını içeren bir süreç ifadesi ile sosyal yönünü tanımlamaktadır (Akt: Konaklı ve Göğüş, 2013). Turner (2005) ise genel bir ifade ile girişimciliği gönüllü iş, risk alma, gelişim, uygulama, yükselme yeteneği ve yenilikçi fikirleri başarı ile uygulama kavramları ile nitelemektedir. Girişimcilik; işi ve yaşamı başarılı bir şekilde organize etme ve yönetme yeteneğidir.

Girişimcilik ulusal refah ve rekabette bir üretici olarak görüldüğü için girişimcilik ve girişimcilik eğitimi üzerindeki küresel ilgi ve girişimcilik eğitimini çözüm olarak görme eğilimi hızla artmaktadır (Beugelsdijk ve Noorderhaven, 2004;

Matlay, 2005; Martinez, Levie, Kelley, Saemundsson ve Schott, 2010). Girişimcilik ile yaşam boyu öğrenme kavramları AB ve OECD gibi büyük ölçekli kuruluşlar tarafından benzer şekilde öne sürülmektedir (Garsten, 2008). Bilgi ve teknoloji odaklı bir ekonomide, “yenilik, esneklik, girişimcilik, yaratıcılık” hayat boyu öğrenme bağılılığı için bir zorunluluk olmaktadır ve bu açılardan girişimcilik ve yaşam boyu öğrenme birbirini ile bağlantılı olmaktadır (Gopinathan, 2007; akt: Kitagava, 2012).

İnisiyatif ve girişimcilik hedeflere ulaşmak için planlama ve proje yönetme yeteneği yanında yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içerir. Ayrıca plan yapma, düzenleme, yönetme, analiz etme, iletişim gibi proaktif proje yönetimi becerileri ile hem bireysel hem de işbirliği içindeki takım ile çalışma yeteneği, etkin sunum ve müzakere yeteneği, kişinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, muhakeme yapma ve değerlendirme yeteneği ile gerektiğinde risk alabilme yeteneklerini gerektirir. Bu aşamalarda karar verme yeterliliği önemli görülmektedir (Figel, 2007).

Karar verme, olaylara ilişkin olasılık hesapları yaparak iki veya daha fazla seçenek arasından bir seçim yapma yetisi, süreci veya yöntemidir (Budak, 2000). Karar vermeye ilişkin en belirgin ifadeler, eyleme geçme ve alternatifler arasından seçim yapmadır. Karar, bir hedefe ulaşabilmek için eldeki imkan ve koşullara göre mümkün olabilecek çeşitli olası eylem biçimlerinden en uygun görüneni seçmektir. Bireylerin bir karar verme ihtiyacı hissettiğinde belirlediklere hedefe yönelik seçenekler hakkında bilgi toplayarak, seçeneklerin sonuçlarına erişme olasılığını irdeleyerek kendi değerleri üzerinde durması ve değerlerini netleştirmesi, etkili kararlar alırken önemli bir yol haritasıdır (Avşaroğlu, 2007; Chatoupis, 2007; Nutt, 1976; Akt: Tekin ve Ehtiyar, 2010).

21. yy.da bireyler problem çözme ve analitik düşünme, karar verme, organizasyon ve zaman yönetimi, risk alma ve iletişim gibi becerilere ihtiyaç duymaktadır (Evers, Rush ve Berdrow, 1998; Lynch, 2000; Robinson, Garton ve Vaughn, 2007). Çünkü hızla değişen dünyada bireylerin hızlı karar verebilen ve yaşam

boyu öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir (Harlen ve Crick, 2003). Bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılımları için karar verme davranışları eğitim düzeyi, sosyal sınıf, cinsiyet gibi sosyal yapısal faktörler tarafından kısıtlanmakta ya da yapılandırılmaktadır (Beinart ve Smith, 1998; Davies ve Bynner, 2000; Sargant ve Aldridge, 2002; Akt: Wang, 2008). Yaşam boyu öğrenme kapsamında kendi kararlarını verebilen bireyler ve toplumlar oluşturmak için bireylere kendi kararlarını verebilme imkanı tanınmalıdır.

Kültürel farkındalık ve ifade etme (Cultural awareness and expression): Duygu ve deneyimlerin; müzik, performans sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar ile yaratıcı biçimde ifade edilmesinin önemini içerir. Kültürel bilgi, yerel, ulusal ve Avrupa kültürel mirası ile dünyada onların yeri hakkında bir farkındalık içerir. Bu yeterlik popüler çağdaş kültür dâhil olmak üzere önemli kültürel eserlerle ilgili temel bilgileri kapsar. Avrupa ve dünyanın diğer bölgelerinde kültürel ve dilsel çeşitliliği anlamak ve korumak bireylerin yaratıcı becerilerinin gelişimi için önemlidir. Ayrıca bu yeterlik kültürel etkinliklerde sosyal ve ekonomik fırsatları belirleme ve gerçekleştirme becerilerini gerektirir (Figel, 2007).

Sonuç olarak literatürde belirtilen yaşam boyu öğrenen bireylerden beklenen yeterlikler incelendiğinde okuryazarlık, öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, karar verme (insiyatif) ve girişimcilik gibi özelliklerin etkin olarak öne çıktığı görülmektedir. Üzerinde durulan becerilerin hepsi üst düzey öğrenme becerilerini kapsamaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012). Özellikle Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından belirlenen bu sekiz anahtar yetkinlik hem sosyal hayatta hem de kariyerde hızlı değişimlere ayak uydurabilmek ve başarıyı teşvik etmek için fırsatlar sağlar. Bu yetkinliklerin hepsi aynı derecede önemli ve birbiriyle bağlantılıdır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Livneh ve Livneh (1999) tarafından da söylendiği gibi yaşam boyu öğrenmede; düşünsel yeteneğe ve bazı gerekli öğrenme kabiliyetlerine sahip olmaya ve sürekli daha fazla öğrenmek için içten gelen isteğe ihtiyaç vardır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin başarılı bir şekilde geliştirilmesi ve kazandırılması için temel koşul iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından yürütülen verimli ve kaliteli eğitim sistemidir (Peklaj, 2008; Akt: Moretti, Ropar ve Moretti, 2013). ADEA (2012) raporunda bütün yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterliklerinin iyi hazırlanmış ve uygulanabilir bir programla okullarda kazandırılabilir olduğu belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin okulda edinilmesini sağlamada önemli bir yeri olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme anlayışıyla birlikte eğitimdeki görevleri ve rolleri değişmektedir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin rolleri de önem kazanmaktadır.

2.1.4. Yaşam boyu öğrenmede öğretmen yeterlikleri ve rolleri

2.1.4.1. Öğretmen yeterlikleri

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir öğrenme kapsamında görev ve rollerini başarıyla yerine getirebilmeleri için belli yeterliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. İngiltere yaşam boyu öğrenme standartları (LLKU) uzmanları yaşam boyu öğrenmede öğretmenin temel amacını “yüksek kaliteli öğretim yoluyla öğrenme için etkili ve uyarıcı fırsatlar yaratarak tüm öğrencilerin gelişimini ve ilerlemesini sağlamak” ifadesiyle belirtirken, öğretmenlerin bu amacı gerçekleştirebilmeleri için sahip olması gereken yeterlikleri (bilgi, beceri ve nitelikleri);

- Mesleki değerler ve uygulama
- Öğrenme ve öğretme
- Uzman öğrenme ve öğretme
- Öğrenme için planlama
- Öğrenme için değerlendirme
- Bilgiye erişim ve ilerleme olmak üzere 6 başlık altında toplamaktadır (Fulford, Robinson ve Thompson, 2010).

Coolahan (2002: 12), yaşam boyu öğrenen öğretmenlerde bulunması gereken bazı anahtar yeterlikleri şu şekilde belirtmiştir;

Öğretmen;

1. Kendisi ve işinin doğası hakkında derin anlama ihtiyacına sahip olmalıdır.
2. Öğretme, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkilerdeki profesyonel becerilerini geliştirme ihtiyacına sahip olmalıdır.
3. Esneklik ve kendini yenilemeye açıklık ihtiyaçlarına sahip ve yaşam boyu öğrenen olmalıdır.
4. Kesinlikle konu alanlarında yetkin olmalı ve bir ekip üyesi olarak işbirliği yapmaya hazır olmalıdır.
5. Öğrenme zorluğu çeken ya da yabancılaşmış öğrencilerin duyarlılıkları ile bağlantılı öğretim becerilerine ihtiyaç duymalıdır.
6. Bilgi ve iletişim teknolojilerine başvurma ihtiyacı duymalıdır.
7. İşini etkileyecek sosyal, kültürel ve politik faktörlerin bilgisinin farkında olmalıdır.
8. Gençlerin zihinsel ve duygusal gelişimine ve onların kültürel sorunlarına karşı olumlu bir anlayışa sahip olmalıdır.
9. Velilerle ve diğer eğitim ortakları ile etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
10. Okul alanı içinde rehberlik ve danışmanlık, yönetim ve liderlik gibi alanlarda ekstra uzmanlaşmaya ihtiyaç duymalıdır.
11. Farklı şekillerdeki okul sonrası eğitim ve erken çocukluk eğitimi ile bağlantılar kurulmasına açık olmalıdır.

Longworth (2003), yaşam boyu öğrenme çerçevesinde öğrenen öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri;

1. Liderlik becerileri,
2. Teknolojik beceriler,
3. Sınıf yönetimi becerileri,
4. Örgütlenme becerileri,
5. Görüşme becerileri,
6. Araştırma becerileri,
7. Kaynak bulma becerileri,
8. Kaynak yönetme becerileri,

9. Kendini geliştirme becerileri,
10. Etkileme becerileri olarak sıralamaktadır (Akt:Poyraz, 2013).

Cornu (2006: 33) ise yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bağlantılı olarak öğretmen yeterliklerini üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar;

Diğerleri ile çalışma: Öğretmenlik her öğrencinin potansiyelini arttıran sosyal içeriklere dayalı bir meslektir. Öğretmenler öğrenciler ile bir birey olarak çalışmalı ve toplumda aktif ve tamamen katılımcı üyeler olmaları için onları desteklemeliler. Öğretmenler kendi eğitim ve öğretimlerini değiştirmek için meslektaşları ile ortak ve işbirliği içinde çalışmalı ve öğrencilerin kolektif zekâlarını arttırmak için işbirliği aktiviteleri geliştirebilmeli ve hazırlayabilmelidir.

Bilgi, teknoloji ve enformasyon kullanma: Öğretmenlerin bilginin çeşitli türleri ile çalışabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilere ağ üzerinde bilginin nerede oluşacağına ve bulunabileceğine dair rehber ve destek olabilmeliler ve bilgi edinebilme konularında iyi bir anlayışa sahip olmalarını sağlayabilmeliler. Öğretmenler geniş öğrenme ve öğretim stratejileri ile öğrenenlerin ihtiyaçlarını eşleştirebilmeli ve onların kendi deneyimlerinden öğrenmeleri için pratik ve teorik becerilerine izin vermelidirler.

Toplum için ve toplumla çalışmak: Öğretmenlerin eğitim hareketliliğini, Avrupa'daki işbirliğini, kültürler arası saygı ve anlayışı teşvik etmeleri gerekir. Kültürlerin çeşitliliğinin farkında olarak ortak değerlerin belirlenmesindeki dengede öğrencilerin saygılı bir anlayışa sahip olmalarını sağlamalıdır. Öğretmenlerin yerel toplum ve eğitim ortakları ile paydaşlarla - ebeveynlerle, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarıyla ve temsilci gruplar ile etkin bir şekilde çalışabilmeleri gerekir. Öğretmenler deneyim ve uzmanlıkları ile kalite güvencesi sistemlerine katkı sağlayabilmelidir.

Türkiye’de ise yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılan çalışmalar ve raporlar sonucunda öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin;

- Öğretme - öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlayabilme,
- Öğretimi planlayabilme ve uygulayabilme,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirebilme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetebilme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlayabilme,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme - öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlayabilme ve gerçekleştirebilme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme, şeklinde olması gerektiği ifade edilmiştir (TED, 2009b).

Yaşam boyu öğrenme kapsamında belirtilen öğretmen yeterliklerinin aslında birbirlerinden çok farklı olmadığı, ortak noktalar içerdikleri ve ifadelerin Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından belirlenen genel yeterlikleri taşıdığı göze çarpmaktadır. İfade edilen tüm bu yeterliklerin öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında görülmesinin beklenmesinin yanında bu yeterliklerin genç nesillere aktarılması da istenmektedir. Öğretmenlerden doğrudan veya dolaylı olarak genç nesillerin duygusal ve sosyal davranışlarını geliştirmeleri ve onların yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmenlerden; öğretim, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkiler konusunda kapsamlı mesleki beceriler geliştirmeye, esnekliğe, kendini yenileme konusunda açık olmaya ve yaşam boyu öğrenci olmaya ihtiyaç duymaları (MEB, 2006b) ve bu rolleri üstlenmeleri beklenmektedir. Sonuçta hızlı değişimler öğretmenlerin rollerinde de önemli değişiklik ve gelişmelere yol açmaktadır (Helvacı, 2007).

2.1.4.2. Öğretmen rolleri

Yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek ve sürdürülebilir bir öğrenme sağlamak için öğretmenlerin neler yapması gerektiğini ve rollerini Knapper (2006) şöyle maddeleştirmektedir;

- Öğrenmede, hafıza temelli gerçekler değil, anlamlı görevleri temel almak
- Öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlamak
- Takım olarak öğrenmeyi ve öğrenci etkileşimini teşvik etmek
- Otantik değerlendirme, yapıcı geribildirimler, akran ve öz-değerlendirme yöntemlerini kullanmak
- Öğrenme süreçlerine açık olmak ve düşünmeyi teşvik etmek
- Farklı alanlardan gelen fikirlerin vurgularını bütünleştirmek
- Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları fark etmek
- Zor ama ulaşılabilir görevleri ayarlamak
- Eğitim hedef ve kararlarını kontrollü paylaşmak
- Yapmanın sadece dinlemekten daha etkili olduğunu göstermek
- Rol model, kılavuz, öğrenme motivasyoncusu olarak hizmet etmek
- Gerçek yaşamda takım becerilerinin önemini kavratmak
- Farklı öğrenme stratejileri kullanmak
- Farklı öğrenme yaklaşımlarından yararlanmak
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü almalarını sağlamak
- Yüzeysel öğrenmelerden sakınmak için motivasyonu sağlamak

ADEA (2012) ise özellikle program geliştirme uzmanları ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazandırmak için üstlendikleri roller çerçevesinde yapmaları gerekenleri ve şöyle ifade etmiştir;

- Bir bilginin ve bu bilgiye giden yolun altında uzanan nedenleri anlamak için dikkatli ve eleştirel düşünmeyi kazandırmak
- Çeşitli kaynaklardan etkili ve yeterli bilgiye ulaşabilmeyi öğretmek
- Eleştirel okuma ve mevcut bilgilerin kalitesini değerlendirebilme becerisi sağlayabilmek (örneğin, bilginin güvenilirliğini sorgulamak)

- Bilgide ilişkiler kurmak ve ilişkileri göstermek için bilgiyi sınıflandırma ve kategorize etme becerisi kazandırmak
- Yeni sorular sorarak, karşılaştırma ve zıtlıklarla, şekilleri fark ederek ve bilgileri yorumlayarak yeni içeriğin analizini yapmak
- Önceki bilgi ve genellemelerin transferi ile yeni bağlantılar yaparak yeni kavramları sentezlemek
- Tahminler, basitleştirmeler, varsayımlar yapma ve yaklaşımlar ile model oluşturmak
- Görselleştirmek (örneğin, kitapta tanımlanan bir kelimeyi görmelerine yardım ederek akıllarında bir resim oluşturmak)
- Yanal düşünme, araştırma, tümevarım, sonuç çıkartma, yansıtma gibi yöntemleri kullanarak ve varsayımları sorgulayarak neden oluşturmak
- Öğrenme için bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanmak.

Yaşam boyu öğrenme politikaları kapsamında öğretmenin rolünde gözlenen değişimler ve öğretmen yeterliklerindeki artan beklentilerle beraber öğretmen eğitimi yoğun bir odak noktası haline gelmektedir (Fulford ve diğerleri, 2010). Böylece öğretmen eğitimi giderek önem kazanmaktadır. Bilgi toplumunda öğretmenlerin eğitim sistemlerinin değişimine uyum sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmen ve eğitmenlere yönelik eğitimler sağlanmalı ve öğretmen adayları bu doğrultuda yetiştirilmelidir (MEB, 2006b). Bu yüzden Avrupa ülkeleri öğretmen eğitimlerini yeniden gözden geçirerek belli düzenlemelere gitmektedir.

2.1.4.3. Öğretmen eğitiminde yaşam boyu öğrenme

Coolahan (2002)'a göre yaşam boyu öğrenme kapsamında, modern öğretmen eğitiminde bir öğretmene sadece kariyerinin başlangıcı için değil aynı zamanda kariyeri boyunca öğrenme yeteneğini ve motivasyonunu sürdürebilmesi için gerekli bilgi, tutum ve becerilere yer verilmelidir. Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri için Ortak Avrupa İlkeleri başlıklı raporda (akt: Cornu, 2006), yaşam boyu öğrenme kapsamında hazırlanacak öğretmen eğitimi programlarındaki hedeflere ulaşabilmek için yapılması gerekenler dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Bilgi toplumunda öğretmen ve eğitimcilerin değişen rolleri için sahip olmaları gereken beceriler tanımlanmalı
2. Yaşam boyu öğrenme perspektifinde başlangıç öğretmen eğitiminin ve hizmet içi eğitimin içinde öğretmen ve eğitimcilere bilgi toplumunun zorluklarına yanıt olacak nitelikte şartlar sağlanmalı
3. Öğretmen ve eğitimcilerin daha cazip edici eğitim ve öğretim yapmaları için uzun vadede profesyonel ihtiyaçlarını sağlamanın yanı sıra öğretmenlik mesleğine yeterli bir seviyede başlamaları için güvence verilmeli
4. Diğer alanlarda profesyonel deneyime sahip kişilere eğitim ve öğretim işi cazip edici kılınmalı.

Ayrıca, bu raporda genç ve yetişkin öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme deneyimlerinin desteklenmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin desteklenmesi için dört ilke benimsenmiştir:

İyi – kaliteli meslek: Bütün öğretmenler yüksek eğitim enstitülerinden mezun olmalılar. Öğretmen eğitimi birden çok disiplini ilgilendirir. Bu eğitim öğretmenlere geniş konu bilgisi, iyi eğitim bilimi bilgisi, öğrenenleri desteklemek ve onlara rehberlik edebilmek için gerekli yeterlik ve becerileri, eğitimin sosyal ve kültürel boyutlarını anlamayı kazandırmalıdır.

Meslekte yaşam boyu öğrenme: Öğretmenler kariyerleri boyunca kendi mesleki gelişimini devam ettirmeleri için desteklenmelidir. Öğretmenler gelişen bilgi toplumuna ayak uydurmak için etkili uygulama kanıtlarını gözden geçirmeye ve güncel yenilik ve araştırmalara bağlanmaya teşvik edilmelidir. Öğretmenler eğitim sektörü dışındaki zamanlarında da aktif mesleki gelişime katılmaya teşvik edilmeliler ve bu durum kendi sistemleri içinde fark edilip ödüllendirilmeliler.

Meslekte Hareketlilik: Meslekte hareketlilik yatay ve dikey olarak gerçekleşebilir. Eğitimin farklı düzeyleri arasında ya da eğitim sektörü içindeki farklı mesleklere doğru hareketlilik için fırsatlar tanınmalıdır. Öğretmenlere mesleklerinde yükselme imkanı verilmelidir. Ayrıca,

hareketlilik ilk ve sürekli öğretmen eğitimi programlarının merkezi bir bileşeni olmalıdır.

Ortaklıklara dayalı bir meslek: Öğretmen eğitimi veren kurumların okullar, sanayi ve mesleki kuruluşlar, iş tabanlı eğitim sağlayıcıları ve diğer paydaşlarla ortak işbirliği içinde çalışmalarını düzenlemeleri gerekir (akt: Cornu, 2006).

Öğretmen yetiştirme, akademik eğitimin yanı sıra, bireyin ve toplumun öğretmene ve öğretmenlik mesleğine bakış açısından başlayarak öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürmektedir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme bireysel ve toplumsal hazır bulunuşluk, üniversitede eğitim, hizmet süresince eğitim olmak üzere üç boyutta ele alınabilir (Mustan, 2002). Kaliteli programlar içeren öğretmen eğitimi, uygun erken kariyer destekleri, öğretmenler ve okul liderleri için devam eden uygun profesyonel gelişim programları yaşam boyu öğrenmenin destekçisi niteliğini taşımaktadır.

Hizmet içi eğitimde olduğu kadar hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de eğitim programı konusu birçok ülkede önemli bir tartışma ve araştırma konusudur. Bir yaşam boyu öğrenme çağında toplumsal değişimi ve okulların karşılaştığı zorlukları taşıyacak öğretmenlerin oluşumunu sağlayacak öğretmen programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Coolahan, 2002). Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde; 1999'da yüksek öğretimin yeniden düzenlenmesi adına 29 Avrupa ülkesi tarafından Bologna bildirgesi imzalanmıştır ve 2003 yılında Berlin'de 49 ülkeyi içerecek şekilde bu bildirge genişletilmiştir. Lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının yer aldığı üç döngülü bildiride Avrupa kredi sistemi oluşturulmuş ve lisans düzeyinde her dönem için 30 kredi vurgusu yapılmıştır. Bu süreçte bütün Avrupa ülkeleri bu sistemi takip etmeye başlamıştır. Ancak öğretmen eğitimi Bologna sürecinde yer almamıştır. Bologna sürecine ek olarak Avrupa milli eğitim bakanları 2001-2010 yılları arasında eğitim ve öğretim sistemlerinin yaşam boyu öğrenme amaçlarına ulaşabilmesi için ortak hedefler belirledikleri Lizbon stratejisini kabul ettiler. Bu hedefleri gerçekleştirmek için hazırlanan programlarda; öğretmen eğitimi, temel beceriler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu, etkili yatırımlar, dil öğrenme, yaşam boyu öğrenme rehberliği, herkesin erişilebileceği öğrenme ortamları için esnek sistemler, hareketlilik,

vatandaşlık eğitimi gibi konular yer almaktadır (Cornu, 2006). Artık pek çok ülkede hazırlanan öğretmen eğitimi programlarının içeriğine bakıldığında akademik konular (bilim, tarih, gibi), eğitim bilimi alanları (eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, gibi), yöntemler, öğretme sanatı ve uygulamalı öğretim gibi dört temel anahtar takip ettikleri görülmektedir (Coolahan, 2002). Türkiye’de ise genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonun öğretmen yeterlikleri için ortak bir bilgi tabanı oluşturacağı yasal olarak hükme bağlanmış, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bu alanların her birini temsil eden derslerle istenilen nitelikte ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip öğretmen yetiştirileceği varsayılmıştır (TED, 2009b). Ancak, 2013 yılı Eğitim İzleme Raporunda Türkiye’de son yıllarda öğretmen niteliği ve öğretmen politikalarında kapsamlı dönüşümleri hedef alan çalışmalar yapılmasına rağmen Milli Eğitim Bakanları ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez teşkilatında görevli kadroların değişimi, eğitim kademelerinin, kademeler arası geçiş sistemlerinin ve eğitimin içeriğinin sürekli dönüştürülmesinden dolayı atılan adımların yaşama geçirilemediği belirtilmektedir (ERG, 2014).

Küreselleşme çerçevesinde ve yaşam boyu öğrenme kapsamında Avrupa seviyesindeki Erasmus, Comenius, Socrates ve Leonardo Da Vinci gibi toplum programları da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirmelerini teşvik eden projelere destek sağlayarak (European Commission 2007) nitelikli öğretmen yetiştirilmesine ve öğretmenlerin sürekli gelişim çabalarına olanak sağlamaktadır. Bu programlardan özellikle Comenius okul işbirliği projelerine destek vererek okul personelinin eğitilmesine ve bireysel eğitim burslarına olanak sağlarken, Erasmus programı ise daha çok Avrupa’daki üniversiteler arası işbirliğine, üniversite öğrencileri ve öğretim elemanı hareketliliğine destek olmaktadır. Türkiye’de ulusal ajans ile birlikte MEB bu projelere destek vererek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye teşvik edici çalışmalar sürdürülmesini sağlamaktadır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018 raporunda öğretmenler ve öğretmen adayları için hazırlanacak ya da sürdürülecek bir proje ya da çalışma olmadığı göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde yaşam boyu öğrenme kapsamında desteklenen ve hazırlanan projelerin ve programların kısıtlı olmasına rağmen öğretmen ve öğretmen adaylarının bu programlara katılmaları desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler, yaşam boyu öğrenme kapsamında düzenlenen bu programlar ile projelere katılımlarının mesleki kariyerleri için temel bir esas olduğuna inanmalıdırlar (Fontelles ve Enestam, 2006; Akt: Çelebi ve diğerleri, 2014). Geniş kapsamlı yaşam boyu öğrenme ile mesleki gelişim teriminin yenilenmesi giderek artmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin değişen demografik özellikleriyle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim konuları üzerindeki eğilimleri (yönelimleri) yeniden yapılandırılmalıdır (Fenwick, 2001).

2.1.5. Öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme

2.1.5.1. Öğretmenlik mesleği ve mesleğe yönelim

Tezcan (1997: 232) “öğretimin bir iş uğraşı alanı olarak ortaya çıkınca öğretmenlik mesleğinin doğmuş olduğunu” ifade etmiş olsa da ancak 1980'lerin başından bu yana, öğretmenliğin mesleki durumunu tanıtmak için bir hareket oluşmuş ve yaygın ilgi görmeye başlamıştır (Eğitim istatistiği ulusal merkezi, (NCES), 1997). Yönetim, mesleki uzmanlık, program, eğitim ve öğretim gibi öğretmenlik ile ilgili kavramların 19 yy'ın son yarısında meslek literatüründe gelişmeye başladığı görülmektedir (Doyle, 1985). Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerde olduğu gibi kesin çizgilerle sınırları ve kuralları belirlenebilecek bir meslek değildir. Evrensel bazı kuralları olmakla birlikte, bütün toplumlar, bütün ülkeler için farklıdır ve kullanılabilecek belirli standartları bulunmamaktadır. Bunun yerine toplumlar kendi kültürel ve sosyal özelliklerine göre öğretmenlik mesleği ile ilgili standartları belirler ve uygularlar (Bellm, 2008; Akt: Özer ve Gelen, 2008).

Öğretmenlik mesleği; özel bilgi, beceri, ilgi isteyen, bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlu profesyonel statüye sahip önemli bir meslektir ve alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ile mesleki formasyon gerektirir (Erden, 1998; Sönmez, 1999). Çünkü öğretmenlik mesleği,

yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatanı için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Tekışık, 1986). Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin yaşamlarını şekillendirmede, sorgulayan, araştıran, üreten insanlar olarak toplumun birer bireyi olmalarında oldukça önemli bir yere sahiptir (Ayan, 2011). Küçükahmet (2000)'e göre, bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetiştirilmesinden, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur. Ayrıca toplumsal değişim ve yükselmenin toplumsal çabalarla üstesinden gelmek için öğretmenlik mesleği önemli bir rol oynamaktadır (Coolahan, 2002).

Öğretmenlik meslekleşmenin gereği olarak belli temel özelliklere sahiptir. Bu mesleki özellikler (Helvacı, 2007: 320-321);

1. Öğretmenlik sevgi ve özveri mesleğidir
2. Öğretmenlik insana şekil verme mesleğidir
3. Öğretmenlik tüm ülkelerde en yaygın olarak görülen mesleklerdendir
4. Öğretmenliğin çoğunluğu devlet memurudur
5. Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedir
6. Öğretmenler en az lisans mezunu olmak zorundadır
7. Öğretmenlik statüsü çok yüksek değil, ancak saygın bir meslektir, şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği toplumsal statüye getirilebilmesi için belirli esaslara göre düzenlenmesi gerekir ve bu düzenlemede, mesleğin kendine özgü nitelikleri yanında bir bilim olarak eğitimin temel niteliklerinin de dikkate alındığı ilkeler esas alınmalıdır. Bu konuda oluşturulmuş öğretmenlik mesleğinin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Alkan ve Hacıoğlu, 1997; akt: Gündüz, 2004).

- Öğretmenlik mesleği programları girişimci, araştırmacı, yaratıcı uzman elemanlar yetiştirecek hedefleri içerecek şekilde geliştirilmelidir ve uzman öğretmenler yetiştirilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bireysel mükemmellik, sosyal olgunluk ve ekonomik etkililik boyutlarının dengeli ve tutarlı biçimde geliştirilmesi esas alınmalı ve boyutlar arası denge sağlanmalıdır.

- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına toplumun beşeri kurumları, moral örüntüleri, idealleri, değerleri, gelenek ve görenekleri ile ilgili anlayış ve davranışları oluşturabilecek yaşantı ortamları sağlanmalı ve toplumsallaştırılmalıdır.
- Meslek icra edilirken içeriden ve dışarıdan gelecek her türlü denetim ve kontrolden uzak uzmanlığın sergilenebileceği ortamlar oluşturulmalı ve profesyonelleşmeleri sağlanmalıdır.
- Mesleki rollerin ve mesleki becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayan etkinlik ve uygulamalara önem verilmelidir ve yeterlikleri geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin meslekte uzmanlaşmasını ve öğretimi gerçekleştirebilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olması esas alınmalıdır ve deneyim edinmeleri sağlanmalıdır.
- Meslek alanında her çeşit personelin kaliteli ve sürekli eğitimi esas alınmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin çağdaş, demokratik, laik ve hukuk devleti esasları ve toplumsal yapı niteliklerine uygun olarak yapılaşdırılması ve öğretim elemanlarının bu doğrultuda örgütlenmeleri esas alınmalıdır.
- Öğretmenler mesleki etkinliklerde eğitim örgütleri ile diğer toplumsal ve ekonomik örgütler arasında yakın işbirliği ve ortak çabayı esas almalıdırlar.
- Öğretmenler alanda mali olanakların ve finansman kaynaklarının çeşitliliğine, yeterliliğine, etkili ve verimli kullanımına özen göstermelidir. Kaynakları etkili kullanılmalıdır.

Öğretmenliğin meslek olarak kabul görmesinde ilkeler ile birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları da önemlidir (Ural, 2007). Hızla değişen toplumda öğretmenlerden bilişsel açıdan mesleki ve genel kültür bilgisi, duyuşsal açıdan kişilik özelliklerinin de yansıması olarak meslek sevgisi, öğrenci sevgisi, empati becerisi, uzlaşma kültürü, takım veya grupla çalışabilme, çatışma yönetimi ve liderlik becerileri beklenirken aynı zamanda meslekte profesyonel olarak gelişim performansı beklenmektedir. Öğretimin yeni odak noktasındaki güçlü vurgu, mesleki gelişim için fırsatlar yaratan yüksek kalitede öğretmenler üzerinde olmaktadır (Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002).

2.1.5.2. Mesleki gelişim

Öğretmenler arasında mesleki gelişim bireyin bir öğretmen olarak, bilgilerini, becerilerini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren aktiviteler olarak tanımlanır (OECD, 2009). Hassel (1999) mesleki gelişimi; öğrenciler için seçkin eğitim sonuçlarının üretilmesinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak ifade etmektedir (Akt: İlğan, 2013). Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE) ise, “öğretmenin tanımlanmış ihtiyaçları üzerinde temellendirilmiş, öğretimin geliştirilmesiyle sonuçlanan, öğrenci başarısı ve performans çıktılarında artış sağlayan geniş kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemik öğrenme deneyimleri” şeklinde tanımlamıştır (Akt: İlğan, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere karşı etkinliklerini artırmak, mesleki kariyerlerini ilerletmek, beceri ve bilgilerini genişletmek için mesleki gelişimi çekici bulduğu ifade edilmektedir (OECD, 2009). Çünkü “mesleki gelişim öğretmenin yüksek standartlarda öğretim yapmasını sağlamak için kapasitesini artırmak amaçlı reform çabalarının sistemik bir köşe taşı durumundadır” (İlğan, 2013).

2.1.5.3. Mesleğe yönelme

Bir kişinin mesleki gelişim için mesleğine yönelmesi gerekmektedir. Mesleğe yönelme; kişinin mesleğe yatkınlık göstermesi, mesleği sevmesi veya yapmayı içten istemesi ve mesleğe eğilimli olmasıdır (Tan, 2008; TDK, 2013). Mesleki gelişim eğilimi mesleki uygulamalarını geliştirmek için öğrenme istekliliği anlamına gelir (Fenwick, 2001). Bu kavram öğretmenlik mesleği için öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında veya öğretmenlerin, mesleki açıdan göstermeyi planladıkları çaba ve öğretmenlik mesleğini sürdürme konusundaki ısrarlılık düzeylerini ifade eden bir kavramdır (Watt ve Richardson, 2008; Akt: Eren, 2012a). Öğretmenlik mesleğine yönelme kavramı içinde motivasyon önemli bir faktördür. Mesleki güvence, mesleğini sevmek gibi mesleki nedenler ve çocuklara karşı sorumluluk duymak gibi fedakar nedenler öğretmenlik mesleğine yönelmede önemli motivasyon nedenleridir (Bastick, 2000; Rinke, 2008; Roness ve Smith, 2010; Akt: Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2014).

Öğretmenlik mesleğinde motivasyon, “iç motivasyon, dış motivasyon ve fedakarlık” olmak üzere üç temadan oluşur (Olashinde 1972; Lortie 1975; Summerhill and Myrna 1998; Yong 1995; Akt: Bastick, 2000). Öğretmenlik mesleğine yönelmede fedakarlık nedenleri genel olarak çocuklar ve yetişkinler ile çalışmayı sevmek, topluma ve ülkeye faydalı olmak ya da hizmet etmeyi istemek üzere iki ana tema üzerinde odaklanırken, iç motivasyonda ana tema bir öğretmen olmanın onurunu taşımaktan oluşur ve dış motivasyon daha çok mesleki güvence ve ücret gibi maddi menfaatlerle ilgilidir (Yong, 1994). Sonuçta öğretmenlik mesleğine başlama ve bu mesleğe yönelmede kişisel, sosyal ve ekonomik etkenler önemlidir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ve eğilimleri onların mesleğe katılımını, öğretmenlik mesleğinin gelişimini ve kalitesini etkileyebilir (Watt ve Richardson, 2008). Öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve kalitesini arttırmaya yönelik yapılacak bütün çalışmalar bir yaşam boyu öğrenme modelidir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişimi de içine alan, eğitim ve öğretimi insan kaynaklarını geliştirme projesine dönüştüren geniş kapsamlı bir ifadedir (Fenwick, 2001). Yaşam boyu öğrenme tüm meslekler için ve özellikle öğretmenler için sürekli mesleki gelişimin gerekliliğini vurgular. Yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kalitesinin artırılması önemlidir (Mitkovska ve Hristovska, 2011). Bunun için öğretmenlerin mesleki açıdan gelişim istekleri önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelim eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Mesleki yönelim ve gelişim mesleki kaliteyi ve mesleki ilerlemeyi getirir. Mesleki gelişim sürekli çaba gerektiren uzun süreli kariyer olarak görülür (Schlager ve Fusco, 2003). Seçilen bir meslekte ilerlemek ve bunun sonucunda daha fazla para kazanmak, sorumluluk üstlenmek, saygınlık, erk ve itibar elde etme çabaları bizi kariyer geliştirme kavramına yönlendirmektedir (Şimşek, 1999). Bu açıdan mesleki yönelim kavramının yanında kariyer geliştirme kavramını da ele almak gerekmektedir.

2.1.5.4. Kariyer geliştirme

Kariyer; “bilgi birikimi, becerinin işte somutlaştırılması, çalışanın konusunda uzmanlaşması, zaman içinde kazanılan iş tecrübesi ve geliştirilmiş iş ilişkileri, kişinin yaşamı boyunca işe ilişkin edindiği deneyim ve faaliyetlerle ilgili olarak geliştirdiği tutum ve davranışlar dizisi” olarak tanımlanmıştır (Cascio, 1989; Redman, 2001; Akt: Özen 2011). Erdoğan (2003) kariyeri bireyin tüm çalışma yaşamı boyunca herhangi bir iş alanında sürekli ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanması olarak ifade etmektedir. Kuzgun (2004) ise; bir ömür boyu yaşanan olaylar dizisi, mesleklerin ve diğer yaşam rollerinin birbirini izlemesi sonucu oluşan genel görünüm ve mesleki gelişim çizgisinde ilerleme, duraklama ve gerilemeleri ifade eden bir kavram olarak belirtmektedir. Kariyer, sadece organizasyonların çalışanlarına sunduğu kariyer yolu olarak algılanmamakta, kişinin kendini geliştirip istihdam edilebilirliğinin artması olarak tekrar tanımlanmaktadır (Zaimler, 2003).

Kariyer geliştirme ise çalışanların iş yaşamları boyunca kariyer amaçlarına ulaşabilmeleri için yürüttükleri tüm eylemler, faaliyetler ve kişisel bir kariyer planının uygulanması için gerekli programları içerir (Aytaç, 2005; Barutçugil, 2004). Kariyer geliştirmede en önemli faktörün gelişim olması, kariyer geliştirme sürecinin dinamikliğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Zaimler, 2003). Kısaca kariyer geliştirme; kişilerin kendi beceri, yetenek, tecrübe ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak, kariyer fırsat ve hedeflerini değerlendirme ve geliştirmeye yönelik çabaları olarak da algılanabilir (Barutçugil, 2004).

Kariyer yaşam boyu devam eden dinamik bir süreç olup bir meslek seçmekle ve bir mesleğe girmekle tamamlanmamaktadır. Mesleğe hazırlanma, mesleğe giriş ve meslekte devam etme gibi planlı faaliyetleri içermektedir (Kordon, 2006). Meslek seçimi özel bir işe ya da çalışma aktivitesine başlamayı, kariyer gelişimi ise; meslekte yaşam boyu sürdürülen etkinliklerin tümünü kapsar. Meslek; bireyin yaşam rollerinin bir kısmını tanımlarken, kariyer; meslek öncesi, mesleği sürdürme anı ve meslek sonrası ile ilgili tüm rolleri kapsayan gelişimsel bir süreç olarak tanımlanır. Kariyer gelişimi

insan gelişiminin önemli bir yönüdür. Bu nedenle kariyer eğitimi ve gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilir (Yazıcı, 2009).

Kariyer gelişim süreci her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de önemli yer teşkil etmektedir. Öğretmenlikte kariyer, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerlemeyi, örgütsel hiyerarşideki basamaklardan yukarıya doğru sürekli yükselmeyi, daha fazla sorumluluk üstlenmeyi, bireyin kişisel ve mesleki deneyim ve etkinlikleriyle kendini geliştirme sürecini ifade eder (MEB, 2006a). Öğretmenlerin kariyer gelişimi, bir dizi konular, temalar ve görevler ile karakterize edilebilecek aşamalarla devam eden bir süreçtir (Greenhaus ve Callanan, 1994). Öğretmenler kariyer gelişimleri ile kariyerleri boyunca değişen öğretmenlik deneyimlerinin üstesinden gelebilirler (Burden, 1982).

Pek çok Avrupa ülkesi ve Amerika’da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kariyer geliştirme programları uygulanmakta ve öğretmenlerin bu uygulamalara katılmaları teşvik edilmektedir (Eurydice, 2008). Türkiye’de ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak adına yapılan öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulaması ile öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmış ve uygulamaya konmuştur. Kariyer basamakları sistemiyle birlikte öğretmenlere başarıları, üretkenlikleri ve verimlilikleri esas alınarak, mesleklerinde yükselme imkân ve fırsatı sunulmaktadır (Çakıroğlu, 2005; Akt: Özcan ve Kaya, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı “Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi” ile öğretmenlerin kendilerini meslek yaşamları boyunca sürekli olarak yenileyerek geliştireceklerini, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikten kurtarılacağını ve bunun da öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesini arttıracaklarını düşünmektedir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleği kariyer geliştirme sistemleri ile öğretmenlerin çeşitli becerilerini kullanarak işlerini yapmalarının ve önemli görevler üzerinde çalışmalarının kariyer memnuniyetlerini arttıracakları düşünülmektedir (Malen, Murphy ve Hart, 1987; Super ve Hall, 1978; Akt: Conley, Bas-Isaac ve Brandon, 1998).

Bireylerin yaşam boyu devam eden mesleki gelişim sürecinde aktif olarak yer almaları ve bireysel planlarının bulunması kariyer geliştirme arzusuna sahip olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlik mesleğinde kariyer geliştirme arzusu; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği süresince mesleki açıdan kendilerini geliştirme konusunda ne kadar istekli olduklarını tanımlayan bir kavramdır (Watt ve Richardson, 2008 Akt: Eren, 2012a). Toplumların ve bireylerin zihin haritalarının sürekli değişimi, değişimin yönlendiricisi öğretmenleri yaşam boyu öğrenme kapsamında kariyerlerinde sürekli gelişime yönlendirmektedir (Fullan, 1993). Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bir yaşam boyu öğrenme politikasını benimsemeleri mesleki kariyerlerini etkileyen ilerici bir ivme kazanmalarını sağlar (Coolahan, 2002). Mesleki kariyer geliştirme arzusu ise öğretmenlerin gelişimsel ilerici ivmelerini tetikleyen içsel motivasyonunu sağlar.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem mesleklerinde yaşam boyu öğrenen olmalarında hem de mesleki ve kariyer gelişimlerini ilerletici olmalarında bazı faktörlerin etkisi bulunmaktadır. İçsel ve dışsal olarak ikiye ayrılabilen bu faktörlerden dışsal olanları bireyin elinde olmayan; atanma durumu, maaş, sosyal güvence gibi çevresel, sosyal, politik etkenler olarak sıralanabilir. İçsel olanları ise bireyin kendi motivasyonunu, isteğini ve memnuniyetini belirten, bireyin kendi elinde olan faktörlerdir. Bu içsel faktörlerden birinin de öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini sürdüreceği akademik branşından memnuniyeti olduğu belirtilebilir. Akademik branşından memnurluk duyan bireyler mesleklerini yapmada ve mesleklerinde ilerlemede içsel açıdan daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olabilirler. Yapılan bazı çalışmalarda da akademik branş memnuniyeti ile mesleki ve kariyer gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır (Dahling ve Thompson, 2013; Duffy, Allana ve Dik, 2011; Dünder, 2014; Ghandour, 2012; Jaddian ve Duffy, 2012; McIlveen, Becceria ve Burton, 2013; Nauta, 2007; Sovet, Park ve Jung, 2013; Kasperzack, Ernst ve Pinquart, 2014). Sonuç olarak akademik branş memnuniyeti arttıkça, mesleki ve kariyer gelişiminin de arttığı söylenebilir.

2.1.6. Akademik branş memnuniyeti

Akademik branş seçimi öğrencilerin kimlik gelişiminde önemli bir kararı temsil eder. Feldman, Smart ve Ethington (1999), öğrencilerin bireysel değerleri ve beklentileri ile iyi uyumlu akademik branş seçimleri yaptıklarında, “eğitim istikrarının, memnuniyetin ve başarının yüksek düzeyde” olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin duygusal ve ruhsal sağlığı ile ilgili olmanın ötesinde, akademik branş seçimi kurumları da ilgilendiren bir konudur. Çünkü bu durum akademik branş bağlılığı akademik tutum ve başarı ile ilgilidir (Graunke ve Woosley, 2005; Akt: Balko, 2012).

Bir öğrencinin üniversite yıllarında bilgisini edinerek yıllarca sürdüreceği akademik branşını seçmiş olması en önemli karardır. Çünkü akademik branş seçimi bir öğrencinin üniversiteden çıktıktan sonraki iş doyumunu, maaşını ve işteki istikrarını etkiler (Porter ve Umbach, 2006). Astin (1997)’in de ifade ettiği gibi lisans derecelerindeki akademik branş düzeyleri, bireylerin ilerisi için beklentilerini, kariyer hedeflerine ulaşmalarını ve başlangıç maaşlarını etkileyecektir (Akt: Balko, 2012). Lisans öğrencilerinin akademik ana dal ile uyumlu iş alanlarında büyük bilgi kazanımları olduğu görülmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Akt: Korobova, 2012: 25).

Akademik branş memnuniyeti akademik, kişisel ve mesleki başarıyı öngörür. Öğrenciler üniversite sırasında araştırma ve kararlılık süreçlerinden geçerken kendi kimliklerini de geliştirmektedirler (Marcia, 1980; Akt: Balko, 2012). Bu gelişim sürecinde akademik branş ile öğrencinin değerleri ve beklentileri arasında uyumsuzluklar ortaya çıkabilir, program bireyin hedeflerini ve beklentilerini tatmin etmeyebilir, bu da genel memnuniyet düzeyini alt seviyelere indirebilir. Akademik branştaki memnuniyet ve sebat üniversite öğrencisinin hayatında ve ileriki mesleki kariyerinde önemli bir rol oynayabilir. Akademik branş memnuniyeti büyük kariyer fırsatları ve ödülleri üzerinde önemli etkiye sahiptir (Pascarella ve Terenzini, 1991).

Diğer mesleklerden farklı şekilde geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerden iki kat daha fazla iyi, iki

kat daha fazla fedakâr ve iki kat daha fazla esnek olmaları beklenmektedir (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005; Mc Clay, 1995; Akt: Marlow, Inman ve Betancourt-Smith, 1996). Bu kadar çok çaba gerektiren ve doğası gereği duygusal yönü ağır basan bir meslekle uğraşacak olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem seçmiş oldukları alandan memnuniyetleri hem mesleki memnuniyetleri mesleğin içten gelen istekle devam ettirilmesi açısından önem teşkil eder. Dinham (1995) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kişiler arası (öğrencileri, meslektaşları ve veliler) ilişkileri ile iş memnuniyetleri arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. İş memnuniyetleri yüksek olan öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Akademik branş memnuniyeti özel tutum ve beceriler gerektiren, bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında etkin bir rol oynayan öğretmenlik mesleğinin (Çelikten ve diğerleri, 2005) kariyer geliştirme aşamalarında akademik tutumu, başarıyı ve iş doyumunu sağlar. Öğretmenin işinden duyduğu tatmin düzeyi yükseldikçe, güdülenme ve performans yükselir, eğitimin kalitesi ve verimi artar (Balcı, 2004). Yapılan birçok çalışmada (Dinham, 1995; Gay's, 1995; Heller, Rex ve Cline, 1992; Ostroff, 1992; Shann, 1998; Taylor ve Tashakkori, 1995; Akt: Bogler, 2001) öğretmenlerin akademik branş memnuniyeti ile iş doyumunu ve başarıları arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuçta akademik branş memnuniyeti arttıkça iş doyumunu ve başarı artmaktadır şeklinde ifade edilebilir.

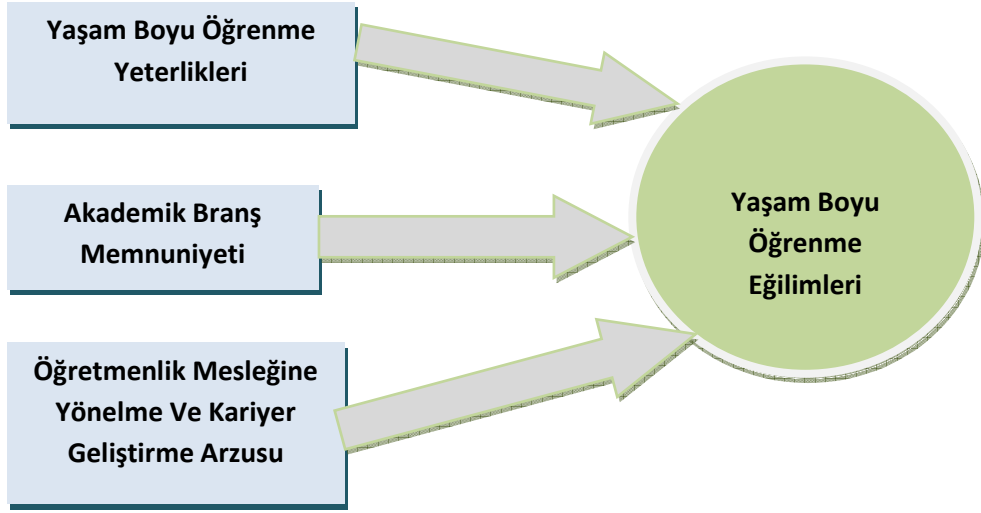
2.1.6.1. İş doyumunu

İş doyumunu, çalışanın iş durumuna gösterdiği duygusal bir tepkidir (Çetinkanat, 2000). Doyum, çalışanın işine karşı olumlu tutumu olarak ifade edilebilir (Tunacan ve Çetin, 2009). Öğretmenlerde iş doyumunu, işte yüksek özerklik ve öğretmenlik mesleğinin boyutları ile ilgilidir. Öğretmenlerde iş doyumunu, kendilerini mesleğine adanmalarının bir belirleyicisidir ve hem bireysel hem de örgütsel bağlılığın geliştirilmesinden önce öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında bulunmalıdır (Hall, Pearson ve Carroll, 1992; Poulin ve Walter, 1992; Reyes ve Shin, 1995; Akt: Bogler, 2001). Öğretmenler için iş

memnuniyeti, öğretmenlerin öğretme işine devam edip etmeyeceğinin belirleyicisi olduğu için önceden öğretmen adaylarında iş memnuniyeti yordayıcılarının belirlenmesi önemlidir (Kim ve Loadman, 1994). Cruickshank (1992) öğretmenlikte iş memnuniyetinin oluşmasındaki temel etkenler ile öğretmenlik mesleğinin seçilme nedenlerini irdeleyen çalışmasında, çocuklarla ilgilenmekten hoşlanmak, maaş, iş güvenliği, çalışma koşulları, akademik konuya ilgi ve akademik memnuniyet ile devam eden sürekli öğrenme fırsatının öğretmenlik mesleğini seçme kararlarını etkilediğini bulmuştur (Akt: Kim ve Loadman, 1994). Bu faktörler aynı zamanda yaşam boyu öğrenme isteğini de etkileyecek niteliklerdir. Çünkü akademik branşından memnun olmak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kimliğini, değerlerini, yükümlülüklerini (Allen, 1996; akt: Balko, 2012), öğrenme tercihlerini, öğrenme isteğini ve öğrenme konularına olan ilgilerini ifade etmede bir çıkış noktası olabilir.

2.1.7. Çalışmanın temel modeli

Yaşam boyu öğrenme ve öğretmenlik mesleği ile ilgili literatür ve yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili duyuşsal (eğilim, tutum gibi) özellikleri ile yaşam boyu öğrenme becerileri (Uzunboylu ve Hürsen, 2013), yaşam boyu öğrenme ile mesleki ve kariyer gelişimi arasında bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Aksoy, 2008; Çelebi ve diğerleri, 2014; Fenwick, 2001; Ryan, 2003) bulunmaktadır. Ayrıca akademik branş memnuniyeti ile mesleki ve kariyer gelişimi (Bunderson ve Thompson, 2009; Peterson, Park, Hall, ve Seligman, 2009; Steger ve diğ., 2010; Wrzesniewski ve diğ., 1997; Akt: Duffy ve diğerleri, 2011; Jadidian ve Duffy, 2012) arasında ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Ancak bu çalışmalarda da görüldüğü gibi ilişkiler hep iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Farklı farklı çalışmalarda ayrı ayrı ele alınan ilişkilerle ve ayrı ayrı ilişki ağları ile literatürde de varlığı desteklenen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme becerileri, öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile akademik branş memnuniyetlerinin bir bütün olarak ele alınması ve bütünsel ilişkileri bir model üzerinde gösterebilmek amaçlanarak şekil 2-2'deki teorik model oluşturulmuştur.



Şekil 2-2. Araştırmanın teorik modeli

Şekil 2-2’de de görüldüğü gibi kurulan modelin merkezinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri yer almaktadır. Bu modelde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri bağımlı (içsel) değişken, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, akademik branş memnuniyetleri ve öğretmenlik mesleğine yönelme bağımsız (dışsal) değişkendir. Sonuç olarak içsel değişkenlerinin dışsal değişkenini bütünsel olarak etkilediği varsayılarak basit teorik model kurulmuştur. Teorik model oluşturulurken yapılan literatür çalışmaları dikkate alınmış öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi olabilecek yapılar tasarlanmıştır. Literatürle birlikte bireyin yaşam boyu öğrenme eğiliminin oluşabilmesi için bireyde öğrenmeye ve mesleki-kişisel gelişime isteklilik olması gerektiği sonucu ortaya konmuş ve bu yapılar aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutlarını oluşturmuştur. Yaşam boyu öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin doğru orantılı olması, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme ifadeleri ile paralellik göstermesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelme ve kariyer geliştirme arzularının ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyeceği ayrıca akademik branş memnuniyetinin mesleki memnuniyeti ve öğrencinin mesleğe olan tutumunu etkilemesinden dolayı yaşam boyu öğrenme eğilimini etkileyeceği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan bu veriler doğrultusunda Şekil 2-2’de oluşturulan teorik model

bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır ve bu doğrultuda model regresyon analizi ile test edilmiş ve yapısal eşitlik ile doğrulanma çalışması yapılmıştır.

2. 2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yaşam boyu öğrenme konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar

2.2.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Uysal ve Şahin (2008) tarafından yapılan çalışmada Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde okuyan ve Yaşam Boyu Öğrenme (LLP: Lifelong Learning Program) Öğrenci Değişim Programına katılan 6 kişinin, programın üstün yönlerini ve sorunlarını belirlemeye yönelik görüşleri ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada BÖTE bölümleri açısından, Yaşam Boyu Öğrenme Programından yararlanan öğrencilerin süreç içerisindeki deneyimleri dikkate alınarak programın öğrencilere kazandırdığı yararlar, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel olarak desenlenmiş ve araştırmanın verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü Yaşam Boyu Öğrenme programına katılmış öğrencilerinden toplanmıştır. Verilen analizinde betimsel ve tümevarım analizinden yararlanılmıştır; analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla betimlenmiştir. Program ile katılımcılar değişik kültürleri ve eğitim sistemlerini tanıma fırsatları elde etmişler, yaşadıkları farklılıkların kişilik gelişimlerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, bilmedikleri dilde eğitim alma konusunda, program kapsamındaki bürokratik zorluklar aşamasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, eğitim sistemi farklılıklarına uyum sağlama ve kendilerine ödenecek hibelerin yurt dışına çıktıktan sonra yatması konularını tehdit unsuru olarak görmektedirler. Katılımcılar, LLP'nin tanıtımlarının yaygınlaştırılması, anlaşmalı üniversitelerin çoğaltılması, program süreci boyunca yaşanan bürokratik sıkıntılara çözüm bulunması ve LLP kapsamındaki katılımcılara ekonomik olarak verilen desteklerin artırılması konularını LLP'nin gelişimi açısından önemli

bulmaktadırlar. Katılımcılar programa katılan/katılacak kişilere orada iken geçirdikleri/geçirecekleri zamanı iyi planlamaları, gidecekleri ülke konusunda beklentilerini yüksek tutmamaları, gitmeden önce kendilerini öz-değerlendirme yapmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma evreni Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin lisans programlarına devam eden; sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil eden ve her iki üniversitede bulunan fakülte ve bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ölçek orta puanından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Araştırma kapsamında yer alan Marmara ve Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanları arasında Marmara Üniversitesi lehine farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları fakültelere göre farklılık göstermektedir. En puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar, en düşük fakülte ise iktisadi idari bilimler fakülteleri olarak bulunmuştur. Üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin ölçek puan ortalamaları arasında farklılık bulunmuştur. En yüksek ölçek puan ortalamasına sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahip iken, en düşük ölçek puan ortalamasına eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahiptir. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin gelir düzeyine göre

ölçek puanları değişmektedir. Buna göre gelir düzeyi “orta” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları en yüksektir. Gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre ölçek puanları farklılık göstermektedir. Buna göre akademik başarı olarak kendisini “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü çalışma isteklerine göre ölçek puanları değişmektedir. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançları ile ölçekten aldıkları puanlar değişim göstermektedir. Gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrenciler diğerlerinden daha yüksek puana sahip bulunmuştur.

Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından yapılan çalışmada hayat boyu öğrenme yeterlikleri için bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin geçerlik güvenirliğini araştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma rastgele seçilen 300 ortaöğretim öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmada 51 madde ve 6 alt boyuttan oluşan bir hayat boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği (LLCS) elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları "Girişim ve girişimci yetkinlikler", "bilgi edinme yetkinlikler", "dijital yetkinlikler" ve "karar alma yeterlikleri" "yetkinliklerini öğrenmeyi öğrenme", "öz-yönetim yetkinlikleri" olarak belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur.

Özcan (2011) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme konusunda yetkinlik algılarını öğrenmek için Lefkoşa'da bulunan ilköğretim okulların 5. sınıflarında öğretim yapan 874 öğretmene Uzunboylu ve Hürsen, (2010) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların %52'si kadın ve %44.8'i erkektir. Çalışmanın sonuçları, yaşam boyu öğrenmeye yönelik öğretmenlerin genel yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin cinsiyetinin ve eğitim düzeyinin hayat boyu öğrenme yeterlik algısında önemli olduğunu göstermektedir. Çalışmada erkek öğretmenlerin bilgiyi elde etmek için yeterlik ve dijital yetkinlik konusunda kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, yüksek lisans veya doktora derecesine sahip öğretmenlerin

lisans derecesine sahip öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Selvi (2011) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” isimli çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada 2007 yılında İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri İngilizce öğretmenleri ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğreticilerden oluşan toplam 73 uzman ile birlikte Delfi tekniği ile belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri “Program Yeterlikleri”, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”, Sosyo-Kültürel Yeterlikler” ve “Duyuşsal Yeterlikler” olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Belirlenen bu yeterliklerden “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” en önemli ve yeni yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. 2007 yılında yapılan araştırma sonuçlara dayalı olarak ikinci aşamada ise 2009 yılında tüm öğretmenler için *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin* belirlenmesine yönelik yeni bir araştırma yapılmıştır. Daha önce İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak belirlenmiş *Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri*, 2009 yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan on öğretmen ile birlikte yüz yüze yapılan beyin fırtınası toplantılarında yeniden analiz edilerek tartışılmıştır. Beyin fırtınası tartışmaları sonucunda İngilizce öğretmenleri için belirlenmiş olan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin, tüm öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliği olabileceğine karar verilmiştir. Beyin fırtınası kapsamında yapılan analizler ve tartışmalar sonucunda çok küçük değişiklikler yapılarak İngilizce öğretmenleri için daha önce belirlenmiş yeterlikler tüm öğretmenler için gerekli olan *Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine* dönüştürülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri 32 madden oluşmuştur. Yeterlikler kendi içinde iki alt yeterlik alanına ayrılmıştır. Birinci alt yeterlik alanı öğretmenlerin kendilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları ile ilgili yaşam boyu öğrenme becerilerini, ikinci alt yeterlik alanı ise öğretmenlerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirilmesine yönelik rolleri ve sorumlukları ile ilgili becerileri kapsamaktadır. Araştırma sonucunda Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İngilizce öğretmenleri için en önemli yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuca dayalı olarak, bu çalışmada toplumun, öğrencilerin

ve öğretmenlerin sürekli olarak gelişmesi ile ilişkili olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tartışılmıştır.

Arsal (2011) çalışmasında Bologna Süreci ışığında Türkiye'de öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğretmen adayı olan 210 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Coşkun-Diker ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen yaşam boyu eğilim ölçeği (LLTS) tarafından toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimlerinin pozitif ve yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar öğretmen adaylarının hayat boyu eğilimlerine cinsiyet ve akademik bölümlerinin anlamlı etkisi olmadığını göstermektedir.

Uzunboylu ve Hürsen (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumları ve yeterlik algıları incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme konusunda yetkinlik tutumlarını ve algılarını öğrenmek için 614 öğretmene Uzunboylu ve Hürsen, (2010) tarafından tasarlanan yaşam boyu öğrenmeye karşı tutum ölçeği ve yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme sürecinde etkili olduğu görülmektedir. Genç öğretmenlerin bireysel öğrenme yetenekleri konusunda yaşlı öğretmenlere göre daha fazla farkındalık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bulgular ayrıca öğretmenlerin tutum ve yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Özcan ve Uzunboylu (2012) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarını incelemektir. Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği Lefkoşa ilköğretim okullarında görevli 42 okul müdürüne uygulanmıştır. Katılımcıların %52.4'ü kadın ve %47.6'sı erkektir. Çalışmanın sonuçları, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik konusunda genel algılarının neredeyse yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgulara göre cinsiyetin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarını etkilediği görülmektedir. Kadın müdürler "karar verme" açısından erkek müdürlere göre kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Ayrıca, sonuçlar müdürlerin kıdemlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik genel

algılarını etkilemiş olduğunu belirtilmektedir. Kıdemleri 11-15 yıl arasında olan müdürlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algıları daha olumlu bulunmuştur. Okul müdürlerinin eğitim düzeylerinin genel olarak yaşam boyu öğrenmeye yönelik genel yeterlik algıları üzerinde bir etkisi vardır. Master derecesine sahip müdürler ve öğretmenler lisans diplomasına sahip olanlara göre kendilerini daha yetkin algılamaktadır.

Bilir, Çekiç ve Uslu (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmen adayları olarak yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin düzeyini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinden farklı alanlarda öğrenim gören 284 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel tarama deseni kullanılan bu çalışmada yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili veri toplamak için Uzunboyu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğrenim gördüğü bölüm, aile bireylerinin eğitim düzeyi, cinsiyet ve yayın takibi gibi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve alt boyutlarındaki yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde ve tüm alt boyutlarındaki yeterliklerinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bilgisayar ve interneti daha sık kullananlar ile gazete ve dergi gibi basılı yayınları sıklıkla takip edenler lehine yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden öğrenmeyi öğrenme ve dijital yeterliklerin, öğretmen adaylarının teknolojiyi ve farklı bilgi kaynaklarını kullanma sıklıklarına bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Gencel (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının (n=551) yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma verileri ANOVA, bağımsız t testi ve Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Analiz

sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarından daha olumludur.

Garipağaoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine öz yeterliklerinin etkisini incelemek ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirleyerek bazı değişkenlere göre nasıl farklılaştığını araştırmaktır. Çalışmada veriler İstanbul'da bulunan büyük bir vakıf üniversitenin BÖTE bölümünde okuyan 86 öğretmen adayından toplanmıştır. BÖTE öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi Coşkun - Diker ve Demirel'in (2010) 27 maddelik Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ile değerlendirilirken, öğrencilerin öz - yeterlikleri Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 17 maddelik bir ölçek ile ölçülmüştür. Çalışma sonucunda BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca bulgularda sınıf düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlikleri arasında anlamlı, pozitif ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Poyraz (2013) tarafından yapılan “Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenler” isimli çalışmasında hem sosyal bir hak hem de ekonomik bir gereklilik olarak görülen yaşam boyu öğrenmenin eğitim bağlamındaki tanımı yapılmıştır ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmedeki rolü açıklanmıştır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin gelişmesinde öğretmenin sınıf içinde öğrencileri yaşam boyu öğrenen bireyler olarak desteklemesinin yanı sıra; yaşam boyu öğrenen birey olarak rol model olmasının; bilgi kaynağı olmaktan ziyade öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağı ve bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmesinin gerekliliği üzerinde

durulmuştur. Bu çalışmayla öğrenmenin sürekliliğinin nasıl sağlanacağı, yaşam boyu öğrenmeyi sınıf ortamında desteklemede hangi aktivitelerden yararlanılması gerektiği açıklanmıştır.

Çelebi, Özdemir ve Eliçin (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı sosyal medya araçlarını kullanarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yetenekleri ve düzeyleri hakkında algılarını öğrenmektir. Araştırma ilköğretim okulu öğretmenleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Türkçe Yaz seminere katılan 184 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yaşam boyu öğrenme anketi kullanılmıştır. Anketin geçerliği uzman görüşü ile sağlanmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgi teknolojilerini yeterli kullanmadıkları bulunmuştur. Sadece birkaç öğretmen ders hazırlamak ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmek için bilgisayar kullanmaktadır. Ancak, yine de genç öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için çaba sağladığı sonucu bulunmuştur.

Hürsen (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı yaşam boyu öğrenme konusunda öğretmen görüşlerini araştırmaktır. 30 öğretmen ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından tasarlanmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form iki sorudan oluşmaktadır: “Yaşam boyu öğrenen olmanın öğretmenleri etkileyen faktörler nelerdir?” ve “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmek için ne yapılmalıdır?”. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin maddi sorunlarının, devlet eğitim politikalarının ve okullardaki öğrenci profilinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecini etkilediği söylenebilir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığının ve öğretmen eğiten kurumların, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmek için etkin çalışmalar yürütmeleri gerektiğini belirtmektedirler.

2.2.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Fenwick (2001) tarafından yapılan nitel çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini destekleyen kaynakları, deneyimleri ve yaklaşımları

belirlemektir. Bu çalışmada öğretmenlere, başöğretmenlere ve okul müdürlerine deneyimleri, algıları ve büyüme planları ile uygulamada karşılaştıkları zorluklar hakkındaki çeşitli yargıları sorulmuştur. Makale genel olarak hayat boyu öğrenme ve özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili güncel tartışmalara ilişkin önemli konuları sunmaktadır. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme boyunca öğretmenlik mesleki büyüme planının kendilerini motive ettiğini, mesleki gelişimlerine ve bağlılıklarına fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik mesleği büyüme planının hayat boyu öğrenmelerinin devamlılığını sağlamada önemli bir araç olduğu ortaya konmuştur.

Bath ve Smith (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yaşam boyu öğrenen olmanın potansiyel belirleyicilerini araştırmaktır. Çalışmada öğrenme, öz-yeterlik, deneyime açıklık, değişime hazır olma ve epistemolojik inanç yaklaşımları ile yaşam boyu öğrenme özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu hipotezi kurulmuştur. Çalışmanın örneklemini 110 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara 39 maddede ve 5 alt boyuttan oluşan 7'li likert tipi yaşam boyu öğrenme ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekten alınan yüksek puanlar yaşam boyu öğrenme için eğilimi yansıtmaktadır. Ayrıca çalışmada 32 maddeden oluşan öğrenme yaklaşımları ölçeği, 17 maddeden oluşan öz yeterlik ölçeği, Goldberg'in 6 alt boyuttan oluşan ölçeğinde yer alan 10 maddelik deneyimlere açıklık ölçeği, 7 alt boyutlu hazır bulunuşluk değişim ölçeği ve 28 maddeli 5 faktörlü epistemolojik inanç ölçeği uygulanmıştır. Yapılan korelasyon çalışmasının sonucu olarak yaşam boyu öğrenme ile hazır bulunuşluk ve değişim ölçeğinin alt boyutlarından aşinalık ve belirsizlik dışındaki tüm ölçek ve alt ölçeklerin ilişkili olduğu bulunmuştur. Yaş ile yaşam boyu öğrenme ilişkisinin önemli olmadığı bulunmuştur. Öğrenme, öz-yeterlik, deneyime açıklık, değişim hazır olma değişkenlerinin yaşam boyu öğrenmeyi açıklama varyansı %54,9 ve epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenmeyi açıklama varyansı %3,6 olarak bulunmuştur.

Law, Lee ve Yen (2009) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenmeye yönelik Mukah ilçesindeki öğretmenlerin algılarını öğrenmek amaçlanmıştır. Toplamda 280 öğretmen bu çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Mukah İlçesinde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin öğretmenlerin algılarını araştırmak için bu çalışmada 42 soruluk bir anket ve mülakat soruları kullanılmıştır. Anket maddeleri ve mülakat soruları AARP

ulusal anket (2000)'ten uyarlanmıştır. Mukah öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları onların öğrenmek için nedenlerine, öğrenme şekillerine ve engellerine yönelik genel algılarını içermektedir. Genel olarak, Mukah'ta öğretmenlerin çoğunluğu yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu algılara sahiptirler. Çalışma sonunda Mukah'ta öğretmenlerin hem kişisel zenginleşmeleri ve sürekli mesleki gelişimleri için hem de toplumsal değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve sürekli öğrenmeye devam etmeleri için yaşam boyu öğrenmeye açık olmalarının acil bir ihtiyaç olduğunun derinden farkında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeyi tercih etmesinin en popüler nedeni olarak, öğretmenlerin özellikle bu teknolojik çağda öğrencilere göre daha bilgili olması gerektiğini düşünmeleri olarak bulunmuştur.

Meerah, Lian, Osman, Zakaria, Iksan ve Soh (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Çalışma Ulusal Malezya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Sonuç olarak örneklemin güçlü bir yaşam boyu öğrenme eğilimi göstermediği bulunmuştur. Ayrıca kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğiliminden daha güçlü olarak belirlenmiştir. Ancak farklı programlar için yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir fark bulunamamıştır.

Mitkovska ve Hristovska (2011) tarafından yapılan çalışmalarında yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz anahtar yetkinlik açıklanarak, Makedonya Cumhuriyeti Pedagojik Fakültesinde öğrenci olan 286 kişilik bir örneklem üzerinde test etmişlerdir. Avrupa Konseyi tarafından önerilen temel yetkinlikler ile bir karşılaştırma yapıldığında, yaşam boyu öğrenme için en önemli yetkinlikler öğrencilerde mevcut olduğu sonucuna varılmıştır.

Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger ve Spiel (2013), tarafından yapılan çalışmada okullarda hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi amacı ile öğretmenler için bir öğretmen eğitimi programı (TALK) uygulanarak değerlendirilmiştir. Programın amacı yaşam boyu öğrenme yeterliklerini güçlendirmek için öğretmen yeterliklerini (bilgi, inanç ve motivasyon) ve öğretmenlerin öğrencileri ile arasındaki işbirliğini

beslemektir. Çalışmaya 40 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar 2006 sonbahar ve 2008 ilkbahar arasında üç paralel grupta hayat boyu öğrenme alanında uzmanlar tarafından eğitilmiştir. Bu çalışma sonucunda uygulanan program öğretmen yeterliklerini ve sağlam işbirliğini geliştirmede başarılı olarak değerlendirilmiştir.

Klug, Krause, Schober, Finsterwald ve Spiel (2014) tarafından yapılan çalışmada 40 öğretmen ile teorik modele göre öğretmen yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme ile bağlantılı yönlerini ölçmek ve öğretmenlerin kendi sınıflarında hayat boyu öğrenmenin belirli yönlerini geliştirmek için nasıl çalıştıklarına dair somut örnekler sunmalarını içeren 10 soruluk görüşme yapılmıştır. Her bir kategori için öğretmenlerin sadece bir örnek verebildiği görülmüştür. Yeni ilgiler, ilgi uyandırmada ve öğrenme öğretmeye yönelik teşvik örnekleri yüksek kalitede, planlama yaparken öğrenciyi destekleyen örnekler ve öğrencilerin kendilerini yansıtmalarını sağlayıcı örnekler düşük kalitede gözlenmiştir.

2.2.2. Akademik branş memnuniyeti konusunda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar

2.2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Erdoğan, Şanlı ve Bekir (2005) tarafından yapılan çalışmada bireysel uyumun üniversite ve özellikle de Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşamında önemli bir yeri olduğu düşüncesinden hareketle, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına bireysel uyum durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden random yöntemle seçilen toplam 295 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin %40'dan fazlasının okudukları üniversiteden/fakülteden hiç memnun olmadıkları; sadece beşte birinin memnun olduğu sonucu elde edilmiştir.

Korkmaz, Erden, Arabacı, Ediz ve Akça (2005) tarafından yapılan çalışmada Bursa İli'nde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki ve sosyal tercihlerinin

görüntüsünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Bursa İl Merkezi'nde (Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer) bulunan ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine ve sosyal olaylara bakışlarını inceleyen bir anket uygulanmıştır. Random yöntemle seçilen 190 beden eğitimi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%90,5) mesleklerinden memnun olduğunu ve mesleklerinin özel çaba gerektiren bir branş olduğunu belirtmişlerdir.

Çevik ve Perkmen (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının bölümlerinden duydukları hoşnutluk ile kişilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Holland'ın Kariyer Seçimi Kuramı teorik temeli teşkil etmektedir. Holland'ın teorisine göre (1997) altı kişilik türü (Gerçekçi, Araştırmacı, Artistik, Sosyal, Girişimci ve Geleneksel) ve aynı isimlerle anılan altı farklı çalışma ortamı (Gerçekçi, Araştırmacı, Artistik, Sosyal, Girişimci ve Geleneksel) vardır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarından seçilen Balıkesir Üniversitesi'nde öğrenim gören 99 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "Mesleki İlgi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipindedir. Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının kişiliklerinin ortaya konulup, kişilikleri ile müzik alanında eğitim görmekten duydukları memnuniyet arasında bir ilişkinin var olup/olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak, öngörülen kişilik boyutları ile bölümsel memnuniyet arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da, müzik eğitiminin kişiliklerine uyduğuna inananların müzik eğitimi bölümünden memnun olduklarını ortaya koymaktadır.

Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin okudukları bölümü seçme nedenleri ve bölümden memnuniyetleri, cinsiyet, okudukları üniversite (kamu ya da vakıf) ve mezun oldukları lise türü (genel, anadolu/fen ve meslek), anne ve baba eğitimi düzeyleri açısından ele alınarak anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığı ile 869 öğrenciden veri toplanmıştır. Ankette demografik soruların yanı sıra meslek seçimini etkileyebilecek etmenler bireysel,

sosyal, sistemik ve şans etmenleri biçiminde gruplanarak sorulmuş, ayrıca üniversite ve bölümden memnuniyetlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin okudukları bölümden/üniversiteden memnuniyetleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında öğrencilerin çoğunun okudukları üniversiteden ve bölümden memnun oldukları görülmektedir.

Kaya, Aslan ve Günal (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıf öğretmen adaylarının Tarih Öğretmenliği bölümünü seçme nedenleri ile bölümden beklentilerine yönelik görüşlerini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıf öğretmen adaylarının tamamıdır. Bu öğretmen adaylarının 20'si erkek, 19'u ise kızdır. Araştırmanın ilk aşamasında nitel bir yaklaşım benimsenmiş olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çok büyük bir bölümü tarihe ilgi duymakta ve bu ilginin en önemli kaynağını da ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tarih öğretmenliği bölümünü seçme nedenleri arasında ise tarihe duydukları ilgi ve iş kaygısı en önemli nedenleri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğini tercih etmelerinde en başta öğretmenleri sonra da kendi istekleri rol oynamıştır. Öğretmen adayları bölüme geldikten sonraki memnuniyet durumları ile ilgili olarak genelde olumlu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının bölüme geldikten sonraki beklentileri ise öğretmen olarak iş bulabilmek, tarih alanında kendilerini geliştirmek ve iyi bir tarih öğretmeni olabilmektir.

Kumandaş, Kutlu ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı lisans programını gönüllü seçmiş olan ve gönüllü olmayan öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemektir. Çalışma grubu Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 263 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen aile destek ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yarısından fazlasının lisans programlarını gönülsüz olarak seçtiği bulunmuştur.

Dündar (2014) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu öğretmen adaylarının öğretim mesleğini seçmedeki motivasyonları, inançları, seçimden duydukları memnuniyetleri ve tükenmişliklerini araştırmak amaçlanmıştır. Bunun için 171 ilkokul öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının tükenmişlikleri ile mesleki seçim memnuniyetleri arasında önemli ve negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır.

2.2.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Williams (2009) tarafından yapılan çalışmada güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde büyük bir kamu üniversitesinde Mühendislik ana dal (n=63), Eğitim ana dal (n=87) ve Psikoloji ana dal (n=120) olmak üzere toplam 1916 lisans öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde, bireylerin beş büyük kişilik özelliklerinin yanı sıra dar kişilik özellikleri ölçülmüştür. Andrews ve Withey (1976) tarafından geliştirilen üniversite branş memnuniyeti ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak Mühendislik ve eğitim ana dalındaki öğrencilerinde sağlam fikirlilik ve branş memnuniyeti oldukça düşük bulunmuştur.

Duffy, Allana ve Dik (2011) tarafından yapılan çalışmada mesleki ve akademik memnuniyet ilişkisi 312 lisans öğrencisinden oluşan örneklem ile incelemiştir. Çalışmada 12 maddelik mesleki ve gönüllülük ölçeği (CVQ; Dik, Eldridge, & Steger, 2008), Kariyer Karar Öz-Yeterlik Ölçeği (CDSE-SF, Betz, Hammond & Multon, 2005), İş umut ölçeği (WHS), Yaşam Anlamı Anketi (MLQ; Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006) ve Lent, Singley, Sheu, Schmidtt, ve Schmidtt (2007) tarafından geliştirilen akademik branş memnuniyeti ölçeği uygulanmıştır. Sonuçta bütün kriter değişkenler ile akademik memnuniyetin orta kuvvetle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Jadidian ve Duffy (2012) tarafından yapılan çalışmada kariyer karar öz-yeterlik (CDSE) ve akademik memnuniyetin çalışma isteği ile ilişkisi incelemiştir. Katılımcılar Amerika Birleşik Devletleri'nde büyük bir güneydoğu araştırma üniversitedeki 447 öğrencidir. Çalışmada çalışma isteği ölçeği öğrenci versiyonu (WVS-SV; Duffy, Diemer, ve Jadidian, 2012), Kariyer karar verme etkinliği ölçeği (CDSE-SF; Betz,

Klein, ve Taylor, 1996), akademik branş memnuniyeti ölçeği (AMSS; Nauta, 2007) ve işte denetim odağı ölçeği (WLCS; Spector, 1988) kullanılmıştır. Sonuç olarak çalışma isteği ile akademik memnuniyet orta düzeyde ilişkili ve çalışma isteği ile kariyer karar verme etkinliği güçlü düzeyde ilişkili bulunmuştur. (WLOC) İşte kontrol odağı, bu ilişkilerde kısmen aracı değişken olarak belirlenmiştir.

Ghandour (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin kariyerlerinin farklı aşamalarında ilgileri ve akademik seçimleri arasında uyum incelenmiştir. Katılımcılar, Rice Üniversitesi'nden Beşeri Bilimler, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Mühendislik alanlarından toplam 257 öğrencidir. Çalışmada öğrenci ilgisini ölçmek için 72 maddelik Interests and Holland Code (UNIACT-S), akademik branş memnuniyeti ölçeği (Nauta, 2007), Schmitt ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen 6 maddelik algılanan uyum ölçeği, 12 maddelik iş merkezietçiliği ölçeği (Paullay ve diğerleri, 1994), 12 maddelik hedef seçimi öz-yeterlik (Betz ve Taylor, 2012) ve Kenny (1990) tarafından geliştirilen 14 maddelik ebeveyn etkisi ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler ilk dört dönem boyunca akademik branş ile uyumu geliştirme eğilimindedir. Ayrıca öğrenciler üniversiteden sonra seçtiği ilk meslekle ilgili uyumu koruma veya iyileştirme eğilimindedir.

Dahling ve Thompson (2013) tarafından yapılan çalışma Amerika Birleşik Devletleri, Mid-Atlantic Üniversitesinde 136 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada Schwartz ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen 10 maddelik karar tarzını üst düzeye çıkarma ölçeği, pozitif ve negatif etki ölçeğinin (PANAS; Watson et al., 1988) 10 maddelik negatif etki maddeleri, 5 maddelik sürekli mükemmeliyetçilik ölçeği (Stoeber ve Rambow's, 2007) akademik branş memnuniyeti ölçeği (Nauta, tarafından geliştirilen, AMSS 2007), 6 maddelik akademik branş ile algılanan uyum ölçeği (Schmitt, Oswald, Friede, Imus, ve Merritt's 2008), akademik branş değiştirme bilişi ölçeği ve CDSE ölçeği kısa formu (CDSE-SF; Betz ve diğerleri, 1996) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda özellikle mükemmeliyetçilik çabası kontrol edildikten sonra, öğrencilerin yüksek üst düzeye, düşük memnuniyete, düşük branş uyumuna, yüksek akademik branş değiştirme bilişine ve düşük kariyer karar öz-yeterliliğe sahip oldukları bulunmuştur.

2.2.3. Öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusuna yönelik yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar

2.2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Ekiz (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profillerini ve geleceğe yönelik beklentilerini tespit etmektir. Araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi ve Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören toplam 408 birinci sınıf öğretmen adayını içermektedir. Adaylara 19 soruyu içeren, profil ve geleceğe yönelik beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak; bayların %43.8'i ve bayanların %56.2'i "iyi bir öğretmen" olmak için, bayların %51.4'ü ve bayanların %48.6'ı "ekonomik bağımsızlık" için, bayların %53.1'i ve bayanların %46.9'u "başka meslek" (mühendislik, eczacılık, mimarlık, avukatlık gibi) ve adayların önemli bir çoğunluğu (%42.4) tekrar ÖSYM sınavına girerek başka programı tercih etmeyi düşünüp düşünmediklerine "hayır" derken önemli bir kısmı (%30.9) "kararsız" olduklarını ve de %26.7'i ise tekrar sınava girerek başka programlarda öğrenim görmek istediklerini belirtmiştir. Ancak mesleğe yönelme ve gelecekteki temel beklentileri arasındaki bazı değerler incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini sevdiği için gelenler ile iyi bir öğretmen olmayı düşünenlerin oranı oldukça yüksektir (%59.6). Bayların %53.5'i ve bayanların %46.5'i "öğretmenlik mesleği üzerine kariyer yapmak" için geleceğe yönelik planları olduğunu ifade etmişlerdir. İyi bir öğretmen olmayı düşünenler arasında bayanların oranı baylara göre daha yüksektir.

Uygun (2008) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim sosyal alanlarda okuyan öğretmen adaylarının meslekî duyarlılık düzeyleri, geliştirilen likert tipi ölçekle betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümünde okuyan birinci sınıflar örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı

148'dir. Çalışma sonuçlarına göre ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans programlarında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin duyarlılıklarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, “öğretmenlik toplumsal sorumluluk gerektiren bir meslektir”, “programı tamamladığımda öğretmenlik yapmak istiyorum”, “öğretmenlik benim için kutsal bir meslektir”, “öğretmenlik mesleği için özveride bulunabilirim” ve “öğretmenlik yapmayı severim” şeklindeki tutum maddelerine katılım oranları yüksektir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz tutumlara katılım oranları ise düşüktür.

Yazıcı (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve öğretmenlerin temel tutumları arasındaki ilişkiler kavramsal olarak incelenmiştir. Öğretmenlik mesleği, meslek seçimi, kariyer gelişimi ve bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkilidir. Yetenekler, ilgiler, değerler, benlik kavramı ve kişilik bu değişkenlerden bazılarıdır. Öğretmenlik mesleği üzerinde motivasyon kaynaklarının da etkisi vardır. Bu kaynaklar içsel ve dışsaldır. İçsel motivasyon kaynakları dışsal kaynaklardan daha etkilidir. Öğretmenlerin motivasyonları, değer ve inançlarıyla da ilişkilidir. Mantıksız ve işlevsel olmayan inançlar öğretmen tutumlarını etkilemektedir. Bu tür inançlar uyumu zorlaştırmakta ve bazı psikolojik sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin etkili şekilde sürdürülmesi için bu tür bilişsel çarpıtmaların değiştirilmesi ve öz-farkındalık, içtenlik, tutarlılık, empati gibi tutumların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, ilköğretim bölümlerinde bulunan Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri 509'u kız, 346'sı erkek toplam 855 öğretmen adayından toplanmıştır. Öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olan faktörleri belirlemek için bilinç, güvence, ideal, etkilenme faktörlerinden oluşan Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının %67.6'sı öğretmenliği bilinçli seçtiği, %46.9'unun ise öğretmenliği idealindeki meslek olarak tanımladıkları saptanmıştır. Ayrıca çalışmada,

bilinç, güvence ve ideal faktörlerinde kız ve erkek öğretmen adayları arasında kızların lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Eren ve Tezel (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları, mesleği hakkındaki inançları, kariyer seçim memnuniyetleri ve profesyonel planları ile ilgili olarak gelecek zaman perspektiflerinin arabulucu rolünü açıklamaktır. Bu çalışmada veriler iki üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan lisans öğrencilerinden random olarak seçilen 423 kişiden toplanmıştır. Çalışmada öğretmen adayları öğretme seçimlerini etkileyen faktörleri belirlemek için FIT-Seçim Ölçeği (Watt ve Richardson, 2007), Öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusu ölçeği (PECDA - Watt ve Richardson, 2008) ve Zimbardo'nun gelecek zaman ölçeği, (FTP-Zimbardo ve Boyd, 1999) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının FTP değerleri, yeteneği, içsel kariyer değeri, sosyal katkı yapma ve meslek seçimi memnuniyeti alt ölçekleriyle orta düzeyde ilişkili, iş güvenliği, iş aktarılabilirlik, çocuk/ergenlerin geleceğini şekillendirme, sosyal eşitliği artırma, çocuklar/gençler ile çalışma, ön öğretme ve öğrenme deneyimleri, yedek kariyer, aile için zaman ve sosyal etkileri alt ölçeklerinde daha zayıf düzeyde ilişkili olarak bulunmuştur.

Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleki geleceklerini nasıl gördüklerini ve öğretmen olarak atanmamaları durumunda yaşamlarının nasıl etkileneceğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, Buca Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem 82 kız 67 erkek olmak üzere toplam 149 kişiden oluşmuştur. Veriler, bu araştırma için geliştirilen tümüyle açık uçlu, altı sorudan oluşan bir ölçme aracıyla toplanmıştır. Veri çözümlemede Miles ve Huberman'ın "veri azaltma", "veri sunma" ve "sonuç doğrulama" yaklaşımı referans alınmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şöyle özetlenebilir: Katılımcıların yaklaşık %40'ı okudukları alanı istemeden seçmekte, %87'si öğretmenlik yapmak istemekte, %50,34'ü (75 kişi) öğretmenlikten başka bir mesleği seçebileceğini belirtmektedir.

Eren (2012a) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzularıyla öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinden dolayı duydukları memnuniyet arasındaki ilişkide mesleki yönelimlerinin arabulucu rolü incelenmiştir. Araştırmaya toplam 297 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularına ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla Watt ve Richardson tarafından geliştirilen ve Eren ve Tezel tarafından Türkçeye uyarlanan mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği (MYEKÖ) ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimlerinden dolayı duydukları memnuniyete ilişkin verilerin elde edilebilmesi amacıyla, Richardson ve Watt tarafından geliştirilen ve Eren ve Tezel tarafından Türkçeye uyarlanan seçimden duyulan memnuniyet ölçeği (SDMÖ) kullanılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinden dolayı duydukları memnuniyetle, mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzuları arasındaki ilişkinin öğretmen olduklarında sergilemeyi planladıkları çabaya tam anlamıyla bağlıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinden dolayı duydukları memnuniyet ile okullarda yöneticilik pozisyonlarında görev alma arzuları arasındaki ilişki mesleki anlamda göstermeyi planladıkları çaba tarafından anlamlı düzeyde düzenlendiği yönündedir.

Eren (2012b) tarafından yapılan çalışmanın amacı aday öğretmenlerin öğretme ilgileri, mesleki bağlılıkları ve kariyer geliştirme arzuları ve kariyer seçim memnuniyetleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmaya 602 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adayların öğretme ilgileri, kariyer seçme memnuniyetleri ve mesleki planları ile önemli derecede ilişkili bulunmuştur.

Eren (2012c) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi ve öğretim hakkındaki profesyonel planları arasındaki ilişkide öğretmen adaylarının akademik iyimserliklerinin arabuluculuk rolünü belirlemektir. Çalışma 396 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarına akademik iyimserlik (AOP) için The TSAO-ölçeği (Beard et al., 2010), Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusu ölçeği (PECDA - Watt ve Richardson, 2008) ve Zimbardo'nun

gelecek zaman ölçeği (FTP-Zimbardo ve Boyd,1999) uygulanmıştır. Korelasyon analiz sonuçları öğretmen adaylarının akademik iyimserlik ve gelecek zaman planlarının öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusu ölçeğinin alt boyutları olan planlı bir çaba, planlı sebat ve mesleki gelişim istekleri arasında önemli ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Kartal ve Taşdemir (2012) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yükledikleri anlamlar betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu seçkisizlik ilkesi temel alınarak Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçilen toplam 197 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğretmenlik Mesleği Görüş Formu (YÖMGF)” kullanılmıştır. Sonuç olarak Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaklaşık yarıya yakını hem 1. sınıf hem de 4. sınıflarda istekli olarak öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Eren (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretim konusundaki profesyonel planları ve öğretim konusundaki duyguları arasındaki ilişkide öğretmen adaylarının duygusal stillerinin aracılık rolleri incelenmiştir. Çalışma toplam 684 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuç olarak öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim ile ilgili öfke ve kaygıdan daha çok eğlenceli deneyim bekledikleri, öğrenme ve öğretme ile mesleki planları konusundaki duyguları arasındaki ilişkilerde öğretmen adaylarının dikkat tarzının ve sosyal sezgi tarzının önemli arabulucu roller oynadığı bulunmuştur.

2.2.3.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında öğretmenlik mesleği ve kariyer geliştirme arzusu konusunda yapılmış olan çalışmalar genellikle kariyer programlarının uygulanmasına yöneliktir. Araştırma da bu çalışma ile paralellik gösteren iki çalışmaya yer verilmiştir.

Watt ve Richardson (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki planları, memnuniyet düzeyleri, demografik özellikleri, algıları ve motivasyonları incelenmiştir. Araştırma Avustralya üniversitelerden üç tanesi arasında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği için lisansüstü giriş eğitimi alan adaylarla yürütülmüştür (n=510). Çalışmada katılımcılara Seçimi Etkileyen Faktörler Ölçeği, öğretmenlik mesleği ile ilgili 17 maddelik FIT-Seçim Ölçeği ve 17 maddelik profesyonel bağlılık ve kariyer geliştirme özelemleri ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca profesyonel planları ile ilgili olarak katılımcılara “Ben bir öğretmenlik kariyeri istemiyorum”; “Ben kısa vadede öğretmen olmak istiyorum ama daha sonra farklı bir mesleği icra etmek istiyorum”; “benim bütün kariyerim öğretmenlik mesleği olsun istiyorum” ifadelerinden birini seçebilecekleri anket soruları sorulmuştur. Çalışmada katılımcıların öğretmenlik mesleği içinde planlı çaba ve sebat seviyeleri ve onların mesleki gelişim ve liderlik özelemleri kümeleme analizi yapılarak belirlenmiştir. Katılımcılar bütün kariyeri boyunca öğretmen olmak isteyenler (%87.3), sadece kısa vadede öğretmen olmak isteyenler (%53.5) ve öğretmenlik kariyeri istemeyenler (%40.9) olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır. Sonuçta bütün kariyeri boyunca öğretmen olmak isteyenlerin planlı sebat, planlı çaba, mesleki gelişim özelemleri ve liderlik özelemleri yüksek, kısa vadede öğretmen olmak isteyenlerin planlanan çaba, mesleki gelişim ve liderlik özelemleri, kariyeri boyunca öğretmen olmak isteyenler ile benzer ancak planlanan sebat önemli ölçüde düşük olarak belirlenirken, öğretmenlik kariyeri istemeyenler kariyer geliştirme arzuları ve profesyonel bağlılığı en düşük küme olarak belirlenmiştir.

Watt, Richardson ve Wilkins (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri’ndeki kültürel olarak benzer ancak farklı kurumlardan örneklem incelenerek yürütülmüştür. Çalışmaya orta batıdaki iki üniversiteden 246 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Sonuç olarak öğretmen olmaktan memnun olanların planlı sebat, planlı çaba, mesleki gelişim özelemleri ve liderlik özelemleri yüksek iken mesleğin getirdiği kolaylıklar için seçenlerin ise sebat, planlı çaba, mesleki gelişim özelemleri ve liderlik özelemleri öğretmen olmaktan memnun olanların ve tüm hayatını öğretmenlik kariyerinde geçirmek isteyenlerinkinden düşük olarak belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

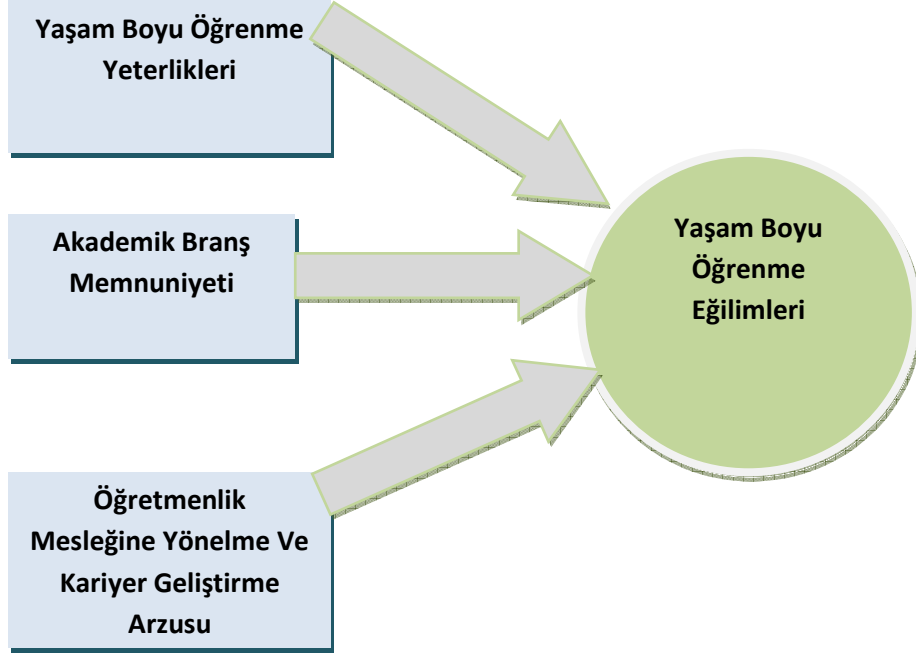
3.1. Araştırma Modeli

Araştırma kesitsel ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Bu modelde katılımcılardan betimlenecek veriler bir defada toplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 179). Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamasa da o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2012).

Bu araştırmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ve akademik branş memnuniyeti değişkenlerinin ölçümü de bir defada yapılarak hem aralarındaki ilişkiye hem de yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının ve akademik branş memnuniyetinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkiye bakılmıştır.

Araştırma ile ilgili literatür incelemesi sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ile akademik branş memnuniyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini

etkilediği varsayılarak oluşturulan teorik model bir bütün olarak ele alınıp gerekli istatistiki yöntemlerle test edilmiştir.



Şekil 3-1. Araştırmada kurulan model

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Tablo 3-1’de araştırmanın çalışma grubunun bölüm ve sınıf düzeyinde frekansları verilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırmanın çalışma grubu

	Bayan		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
3. SINIF	396	68,4	183	31,6	579	51,6
4. SINIF	376	69,1	168	30,9	544	48,4
TOPLAM	772	68,7	351	31,3	1123	100

Tablo 3-1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubu 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 1123 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarından 772’si

bayan, 351'i erkek öğrencidir. Ayrıca çalışma grubunun 579'u 3. sınıf iken 544'ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilim, yeterlik, mesleki yönelime açık olma ve branş memnuniyetlerinin net belirlenebilmesi açısından mezuniyete ve öğretmenlik hayatına daha yakın oldukları düşünülen 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları çalışma grubu olarak seçilmiş ve hepsine ulaşılması amaçlanmıştır. Toplam 1123 veri elde edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Branş Memnuniyet Ölçeği (2013), araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ve Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada; veri toplama araçlarındaki madde sayısının fazla olması ve bu verilerin bir defada toplanacak olmasından dolayı öğretmen adaylarının cevaplamak istemeyebileceği bu durumda nitelikli verilerin toplanmasını engelleyebileceği düşünülmüştür. Nitelikli verilerin toplanabilmesi için çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmış ve ödül uygulamasına gidilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ)

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçülmesi karmaşıktır çünkü yetkin kişinin (öğretmenin, doktorun, öğrencinin, vb) amacına göre değişir (Derrick, 2003; Crick ve Yu, 2008). Ancak ölçüm ifadeleri genel olarak öz yönelimli öğrenmeyi ve sürekliliği belirtebilecek, öğrenmeye ve gelişime isteklilik şeklinde düzenlenebilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçülmesinin ve değerlendirilmesinin amacı eleştirel – öz yansıtma yoluyla bireylerde kişisel değişimi teşvik etmek, kendi öğrenme süreçleri için

sorumluluk almaya ve bilgiyi kullanmaya davet etmek, ayrıca ileriye dönük öğrenmeler için yollar geliştirilmesinde, programcılara, öğrenenlerin koçlarına ve örgütsel liderlere veri oluşturmaktır (Crick ve Yu, 2008).

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Literatüre bakıldığında Türkiye’de bu konuda geliştirilmiş 1 ölçek (Coşkun, 2009) bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamaları olarak; ölçek maddelerinin belirlenmesi, deneme ölçeğinin oluşturulması, hazırlanması, uygulanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları sayılabilir. Ölçek maddelerinin belirlenmesi için öncelikle konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve konu üzerinde temel oluşturan yapılardan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki maddeler 1’i Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 1’i Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 3’ü Eğitim Programları ve Öğretim, 2’si ölçme ve Değerlendirme alanında uzman olan 7 öğretim üyesine incelenmiştir. Birden fazla alt ölçekten oluşan çok boyutlu ölçme araçlarında, ölçülmek istenen yapının farklı boyutlarını belirlemek amacıyla yazılan maddelerin, yer almaları beklenen boyut ile ilgili olup olmadığının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekir (DeVellis, 2003). Bir konu ile ilgili kapsamın belirlenmesi bir yargılamayı gerektirdiğinden konu ile ilgili uzmanlar ile ölçme aracını geliştiren kişilerin ortak tanımlarının olması gereklidir (Tavşancıl, 2006). Bu incelemelerde bazı maddeler çıkartılarak havuzda kalan 49 madde ile 5’li likert tipi (1- Kesinlikle katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) bir ölçek olacak şekilde ön deneme ölçeği oluşturulmuştur. Bu ön deneme ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması için çalışmanın temelini oluşturan örneklem grubuna uygun olması açısından Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak araştırmaya katılan 300 kişilik grup üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler analize alınmadan önce frekans tablolarıyla kayıp veriler ve sola-sağa çarpık veriler incelendikten sonra veri temizliği yapılarak araştırma verisinde boş değerler (missing values) incelenmiştir (Meyers, Gamst ve Guarimo, 2006: 44; Tabachnick ve Fidell, 2007: 62). Maddelere ait hiçbir tabloda %3’den daha fazla boş değer olmadığı görülmüştür. Ayrıca veri seti içindeki gürültülü değerler de (noising value) belirlenerek veri setine geri dönülmüş ve yeniden düzenlemiştir. Alışılacak değerlerin dışında değerlere ya da aşırı değerlere sahip olan uç değerlerin istatistiksel sonuçları

bozabileceği göz önüne alınarak ham puanlar standart Z puanlarına dönüştürülmüş -3 +3 aralığının dışında kalan ölçekler çalışmadan atılmıştır. Çünkü normal dağılım düşünüldüğünde, verilerin %99'u ortalamadan ± 3 standart sapma uzaklıkta yer alacaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu işlem sonunda elde kalan 271 veri üzerinden gerekli analiz çalışmaları yapılmıştır.

YBÖEÖ'ni geliştirme çalışmasında toplanan verinin yapı geçerliği çalışmaları için gereken yeterliliği gösterdiği gözlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Madde analizi incelemesi ise madde toplam korelasyonları, alt/üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri aracılığıyla incelenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Elde edilen verilerde; ölçekteki maddelerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları, Cronbach α güvenirlik katsayısı, geçerlik için ayırt edicilik t değeri, faktör ortak varyansı, faktör yük değeri, döndürme sonrası faktör yük değerleri, madde silindiğindeki Cronbach α güvenirlik katsayısı ve faktörlerin Cronbach α güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

3.4.1.1. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ) geçerlik – güvenirlik çalışması

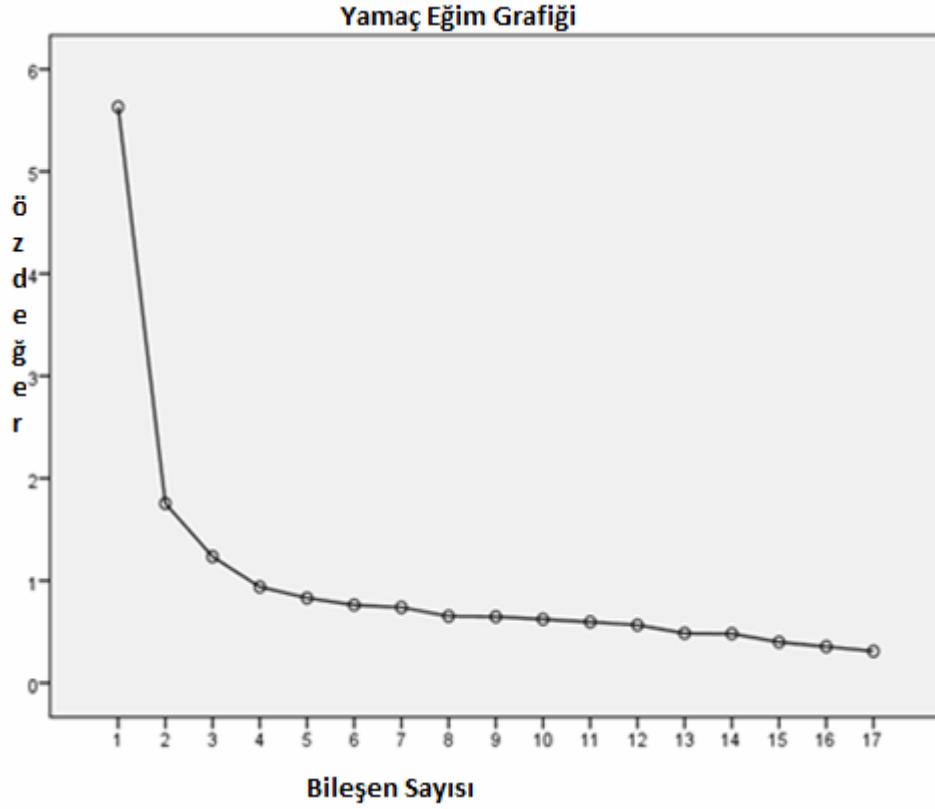
YBÖEÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemleri kullanılmıştır.

AFA'da gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Faktör analizi çalışmalarında Tabachnick ve Fidell (2001) 150 civarında örneklem büyüklüğünün yeterli olabileceğini vurgularken, Kline (1994), 200 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını belirtmektedir (Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu ifadelerle göre elde edilen 271 kişilik veri setinin faktör analizinde kabul edilebilir değerleri karşılaması nedeniyle araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir.

Ön çalışmaya katılan 271 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için öncelikle örneklem yeterliliğini test eden Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) Testi'ne bakılmıştır. KMO değeri 0,89 olarak bulunmuştur. Kaiser (1974)'e göre, 0,5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir. Faktör analizi için KMO değerinin 0,60'dan yüksek olması ve Barlett Spehericity testinin de anlamlı çıkması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). İkinci olarak Bartlett'in Küresellik Testi'ne (Bartlett's Sphericity Test) bakılmış ($\chi^2 = 1405,164$, $p = ,000$) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir (Green ve Salkind, 2005). Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak faktörlerin belirlenmesinde faktörlerin öz değerlerinin 1 ve üzeri, maddelerin yük değerinin en az 0,30 (Büyüköztürk, (2007)'e göre madde toplam korelasyonu değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir.), gene olarak maddelerin tek bir faktörde yer almasına ve eğer varsa iki faktörde yer alan madde bunlar arasında ise en az 0,10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan birinci faktör analizinde deneme formunda yer alan 49 maddeden madde yükleri 0,30'un altında olan, birden fazla faktör üzerinde yer alıp faktörler arasındaki 0,10'un altında olan 32 madde ölçekten çıkarılmıştır.

İkinci faktör analizinde 17 maddeden faktör öz değerleri 1'in üzerinde olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere 25 derecelik varimax eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen ölçek 2 faktörlü bir yapıya sahip olarak bulunmuştur. Ölçekteki faktör sayısı, açımlayıcı faktör analizinden elde edilen yamaç eğim grafiğinde daha net görülmektedir.



Şekil 3-2. Açımlayıcı faktör analizi yamaç eğim grafiği

Grafik incelendiğinde de ölçek iki faktörlü bir yapı göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin en düşük yük değerinin 0,40, faktörler düzeyinde ölçeğin öz değerleri; birinci faktör için 5,630, ikinci faktör için 1,755 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan ilk 11 madde birinci faktörü oluşturmaktadır. Öğrenmeye yönelim olarak adlandırılan bu faktör, toplam varyansın %24,12'sini açıklamaktadır. Bu faktörün iç tutarlılık katsayısı ise 0,82'dir. Ölçekte yer alan diğer 6 madde ise ikinci faktörü oluşturmaktadır. Gelişime açıklık olarak adlandırılan bu faktör, toplam varyansın %19,31'ini açıklamaktadır. Bu faktörün iç tutarlılık katsayısı ise 0,82'dir. 17 maddelik ölçeğin tamamı ele alındığında toplam varyansın %43,44'ünü açıklamaktadır. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği (Tavşancıl, 2006) düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

Tablo 3-2. YBÖEÖ'nin madde analizi ve %27 alt-üst gruplar arasındaki farklılıklara ait t-testi sonuçları

Madde Toplam Korelasyonu ¹	t (Alt %27-Üst %27) ²	İç Tutarlılık Katsayısı
0,42	-6,62*	0,82
0,37	-5,34*	
0,55	-8,39*	
0,37	-7,75*	
0,52	-8,91*	
0,56	-9,74*	
0,49	-9,09*	
0,53	-9,15*	
0,52	-7,81*	
0,46	-8,59*	
0,54	-9,09*	
0,37	-6,52*	0,82
0,45	-7,43*	
0,51	-7,74*	
0,58	-10,50*	
0,64	-11,89*	
0,53	-9,70*	
Ölçeğin Tamamının Güvenirlik Katsayısı		0,86

¹n=271 ²n1-n2=73 *p<0,001

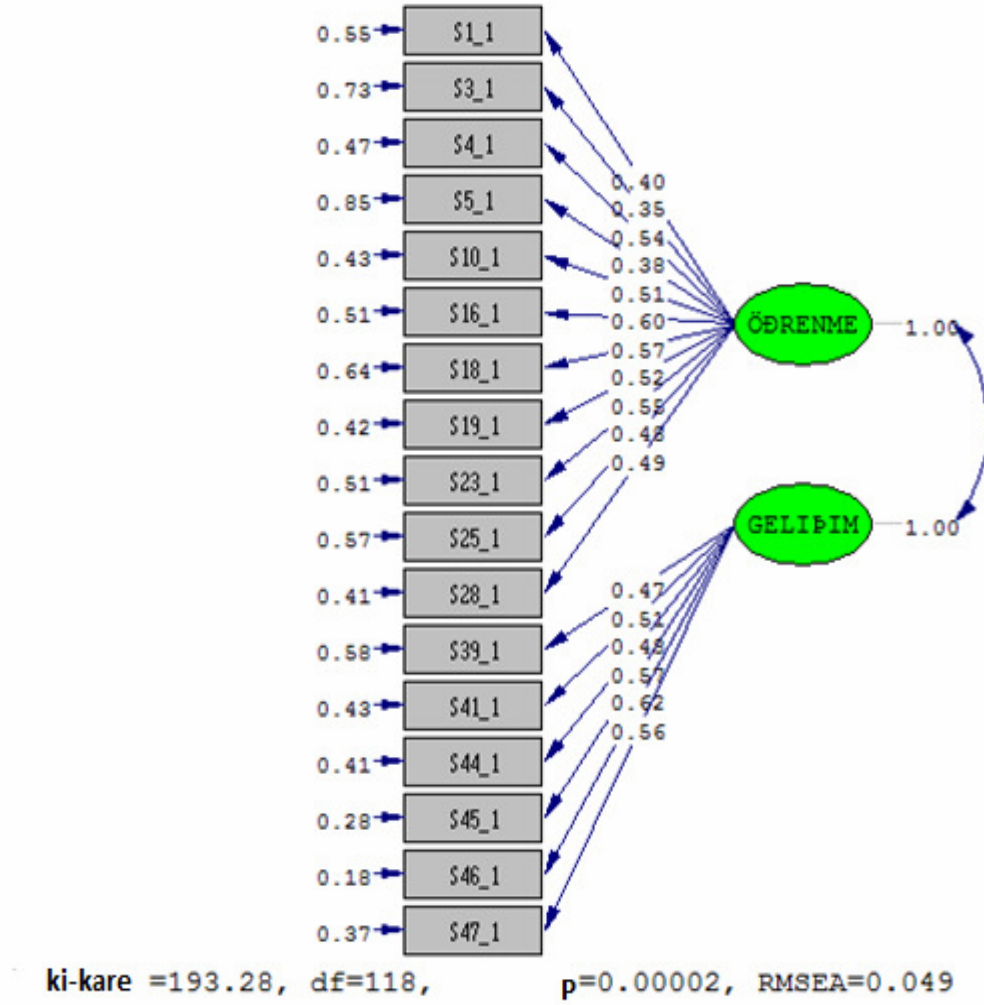
Ölçekte yer alan tüm maddeler bir bütün halinde madde-toplam korelasyon için analize tabi tutulmuş, madde-toplam test korelasyonlarının 0,37 ile 0,64 arasında değerler aldığı ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu ise katılımcıların üst %27 ve alt %27'lik diliminin YBÖEÖ'nden almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerlerinin 5,34 (p< 0,001) ile 11,89 (p< 0,001) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 3-3. Açıklayıcı faktör analizi sonucu

	Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
		Faktör-1	Faktör-2
Faktör 1	M1	0,55	
	M3	0,44	
	M4	0,63	
	M5	0,40	
	M10	0,67	
	M16	0,62	
	M18	0,62	
	M19	0,67	
	M23	0,65	
	M25	0,55	
	M28	0,58	
Faktör 2	M39		0,67
	M41		0,72
	M44		0,59
	M45		0,73
	M46		0,77
	M47		0,72
Özdeğer		5,630	1,755
Varyans Yüzdesi		%24,12	%19,31

Tablo 3-3 incelendiğinde, ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri birinci faktör için 0,40 ile 0,67 arasında, ikinci faktör için 0,59 ile 0,77 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve DFA analizi sonucunda ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı (193,28/118) 1,64 olarak saptanmıştır. Bu oranın 5'ten küçük olmasının gerekliliği (Şimşek, 2007) göz önüne alınarak modelin bu düzeyi karşıladığı gözlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen model aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 3-3. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği birinci düzey DFA modeli

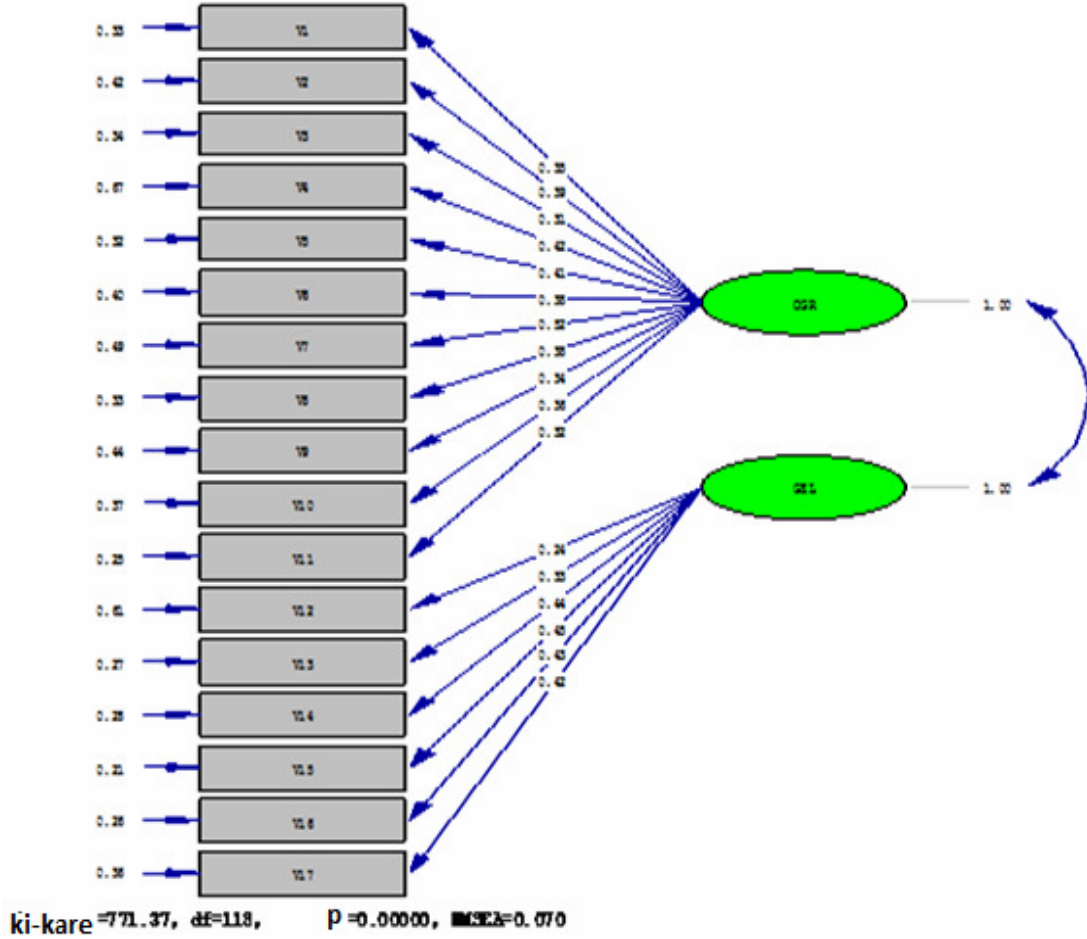
Uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin 0,90 ve üzeri olduğu, RMR ve RMSEA için ise 0,08 ve daha aşağısı olduğu belirtilmektedir (Byrne ve Campbell, 1999; Marsh ve ark., 2006; Akt: Doğan ve Totan, 2010). Bu kriterler doğrultusunda modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3-4'te verilmiştir.

Tablo 3-4. DFA modelinin uyum iyiliği indeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	AGFI	GFI	NFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
193,28	118	1,64	0,90	0,92	0,94	0,98	0,98	0,039	0,049

Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin ölçmede yeterlik gösterdiği ve açıklayıcı faktör sonucunda oluşan iki faktörlü yapının doğrulandığı söylenebilir.

Ayrıca çalışma grubu içinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonuçları da şekil 3-3'te verilmiştir.



Şekil 3-4. Çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği DFA modeli

Çalışma grubu için ölçeğin uyum indekslerinin ise, χ^2 değeri anlamlı ($p < 0,05$), RMSEA=0,07, RMR=0,02, GFI=0,93, AGFI=0,90, NFI=0,93, NNFI=0,93, CFI=0,94 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında, χ^2 'nin anlamlı RMSEA değerinin 0,08'in altında, RMS değerinin de 0,08'in altında olduğu, GFI, AGFI NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0,90'nın üzerinde olduğu görülmüştür.

3.4.2. Akademik branş memnuniyet ölçeği (ABMÖ)

Akademik Branş Memnuniyet Ölçeği (ABMÖ), öğrencilerin akademik branş memnuniyetlerini ölçmek amacı ile Nauta (2007) tarafından geliştirilmiştir. Nauta

tarafından geliştirilen bu ölçek akademik branş memnuniyeti üzerine yapılan bazı çalışmalarda (Dahling ve Thompson, 2013; Ghandour, 2012; Jadidian ve Duffy, 2012; McIlveen ve diğerleri, 2013; Moody, 2010) araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Ayrıca Kore’de çalışmalarda kullanılmak amacıyla Sovet ve diğerleri, (2013) tarafından adaptasyonu yapılarak geçerlilik-güvenirliliği test edilmiştir.

Akademik Branş Memnuniyet ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması amacıyla öncelikle orijinal dilde ölçeğin geliştiricisi olan Margaret M. Nauta ile iletişime geçilerek ölçeğin uyarlanması için izin alınmasıyla başlamıştır. Gerekli izinler sağlandıktan sonra ölçeğin kaynak dil olan İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çeviri süreci başlatılmıştır.

3.4.2.1. Dilsel eşdeğerlilik

Bir ölçme aracının geliştirildiği toplumdan farklı bir topluma uyarlanması sırasındaki en önemli işlemi ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevirisi süreci oluşturmaktadır (Geisinger, 1994). Bu sebeple öncelikli olarak çeviri, alan bilgisi ve İngilizce dilsel yeterliliği bulunan üç öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Çeviri sonrasında elde edilen üç Türkçe formdan araştırmacının incelemesiyle tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Bu form çeviriye katılan uzmanlara tekrar İngilizce’ye çevrilmek üzere verilmiştir. Son olarak ikincil çeviri sonucunda elde edilen İngilizce form orijinal formdaki maddelerle gramer, yapı ve anlam bütünlüğü açılarından iki İngiliz Dili uzmanına inceletilmiştir. Her iki formun yeteri kadar birbirine benzediği görüşü alındıktan sonra ölçeğin uygulamaya hazır, son hali ortaya çıkarılmıştır.

Çeviri işlemlerinin sonrasında elde edilen formun kaynak dildeki formla olan dilsel eşdeğerliliği incelenmiştir. Dilsel geçerlilik çalışmasında iki dilli grup deseni benimsenerek çalışma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıfına devam eden 33 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Dilsel eşdeğerlilik için yapılan korelasyon analizi sonucunda akademik branş değerlendirme ölçeğinin Türkçe formu ($\bar{X} = 22,76$, $ss = 4,86$) ile orijinal formu

($\bar{X}=22,64$ $ss=4,45$) arasında üst düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.76$, $p<.001$) olduğu görülmüştür.

ABMÖ'nin İngilizce ve Türkçe formunun dilsel geçerliliği çalışmasında kaynak ve hedef dildeki maddeler arasındaki ilişkiler, her madde düzeyinde Spearman'ın rho katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Spearman rho ilişkisel incelemelerde sürekli değişken olan verinin normal dağılmaması ya da verinin sıralı veya oranlı olması durumunda kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Brace, Kemp ve Snelgar, 2003). İki forma ait maddelerin ilişki düzeyleri Tablo 3-5'de verilmektedir.

Tablo 3-5. İngilizce ve Türkçe formdaki maddeler arasındaki ilişki düzeyleri

Maddeler	<i>rho</i>
Madde 1	0,64**
Madde 2	0,40*
Madde 3	0,56**
Madde 4	0,74**
Madde 5	0,68**
Madde 6	0,56**
* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$	

Ölçeğin Türkçe ve İngilizce maddeleri arasındaki ilişkilerin tümünün 0,001 ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur. Bütün maddelere ait ilişkilerin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Tüm maddeler arasında doğrusal yöndeki bu ilişkilere dayanılarak ölçeğin kaynak ve hedef dildeki maddelerinin birbirine benzediği, başka bir ifadeyle İngilizce formun Türkçe çevirisinin yeterlik gösterdiği söylenebilir.

2.4.2.2. Yapı geçerliliği ve güvenirlik

Yapı geçerliliği için toplanan veri, veri ön işleme yöntemleri kullanılarak incelenmiştir (Oğuzlar, 2003). Veri ön işleme teknikleri olarak; veriye ait matrislerdeki boş değerler (missing values) frekans tablolarıyla incelenmiş maddelere ait hiçbir tabloda %3'den daha fazla boş değer olmadığı görülmüştür. Ayrıca veri seti içindeki gürültülü değerler de (noising value) belirlenerek veri setine geri dönülmüş yeniden düzenlemiştir.

ABMÖ'nin uyarlama çalışmasında toplanan verinin yapı geçerliği çalışmaları için gereken yeterliliği gösterdiği gözlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach α iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri aracılığıyla incelenmiştir. Madde analizi incelemesi ise madde toplam korelasyonları, alt/üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri aracılığıyla incelenmiştir.

Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı 0,798 ve Barlett-Sphericity testi ki kare değeri 765,146 ($p<,001$) olarak bulunmuştur. Akademik branş memnuniyet ölçeğinin güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Akademik branş memnuniyet ölçeğinin test tekrar test güvenirliği ise 54 üniversite öğrencisine iki hafta aralıkla uygulanarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3-6. ABMÖ'nin madde analizi ve %27 alt-üst gruplar arasındaki farklılıklara ait t-testi sonuçları

Maddeler	Madde toplam korelasyonu ¹	<i>t</i> (Alt %27-Üst %27) ²
Madde 1	0,619	15,347**
Madde 2	0,260	5,655**
Madde 3	0,784	24,981**
Madde 4	0,745	17,359**
Madde 5	0,686	14,447**
Madde 6	0,608	19,610**

¹n=321, ²n1, n2=72, **p<0,001

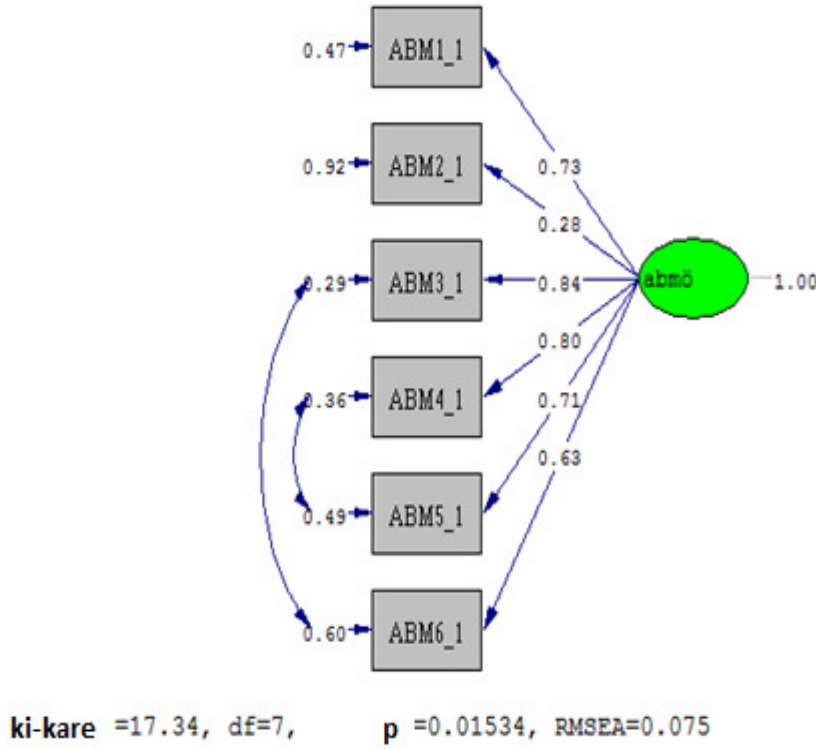
Buna göre elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. ABMÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemleri kullanılmıştır. AFA sonucu özdeğeri 3,453 olan ve toplam varyansın %57,542'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 3-7'de verilmiştir.

Tablo 3-7. Açıklayıcı faktör analizi sonucu

Maddeler Faktör Yükleri	Maddeler Faktör Yükleri
Madde 1*	0,757
Madde 2*	0,354
Madde 3*	0,877
Madde 4	0,871
Madde 5	0,820
Madde 6*	0,744
<i>Açıklanan toplam varyans %57,542</i>	
<i>Özdeğer 3,453</i>	

*Bu maddeler tersten kodlanmaktadır.

Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0,35-0,87 arasında değerler aldığı hesaplanmıştır. AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapısının Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını ortaya koymak üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde öncelikle ölçeğe ilişkin birinci düzey modelin uyum iyiliği indekslerinin gereken düzeyleri karşılama oranları sınanmıştır. İlk analizde uyum iyiliği düzeylerini önemli ölçüde düşüren Madde4-Madde5 hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modelin uyumuna önemli katkı sağlayacağı gözlenerek model ilgili maddeler ilişkilendirilerek tekrar analize alınmıştır. Analiz sonucunda modifikasyon önerileri incelendiğinde Madde3 ve Madde6'nın hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modelin uyumuna katkı sağlayacağı gözlenerek analiz tekrarlanmıştır. Madde hatalarının ilişkilendirilmesinden sonra yinelenen DFA analizi sonucunda ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı (17,34/7) 2,47 olarak saptanmıştır. Bu oranın 5'ten küçük olmasının gerekliliği (Şimşek, 2007) göz önüne alınarak modelin bu düzeyi karşıladığı gözlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen model aşağıda sunulmaktadır.



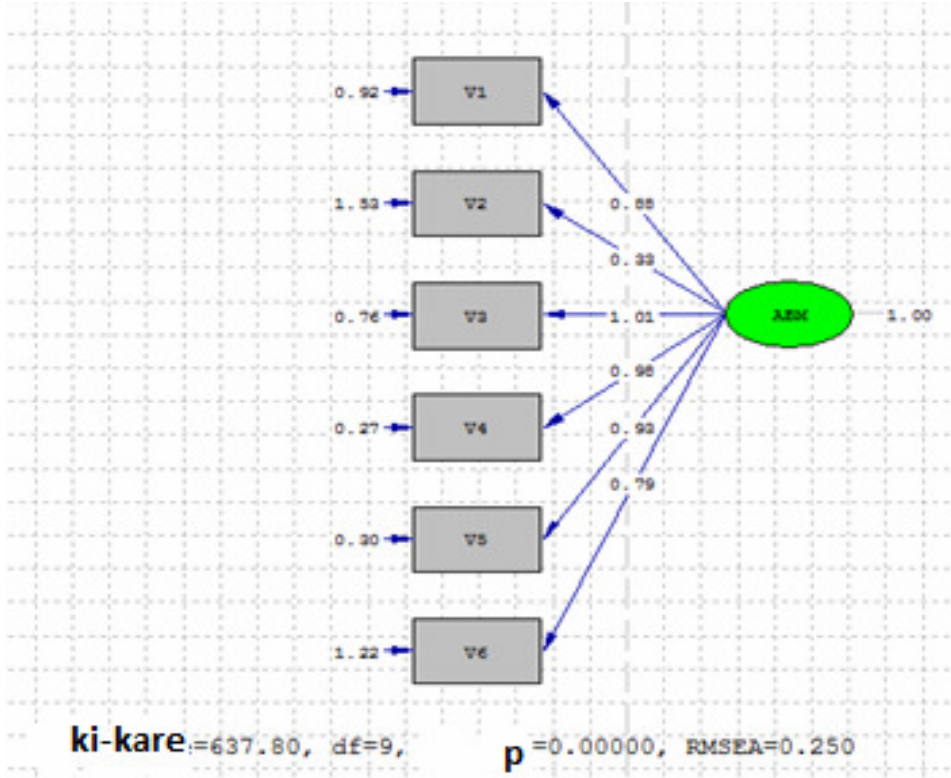
Şekil 3-5. Akademik branş memnuniyet ölçeği birinci düzey DFA modeli

Uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin 0,90 ve üzeri olduğu, RMR ve RMSEA için ise 0,08 ve daha aşağısı olduğu belirtilmektedir (Byrne ve Campbell, 1999; Marsh ve ark., 2006; Akt: Doğan ve Totan, 2010). Bu kriterler doğrultusunda modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3-8’de verilmiştir.

Tablo 3-8. DFA modelinin uyum iyiliği indeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	AGFI	GFI	NFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
17,34	7	2,47	0,94	0,98	0,98	0,99	0,99	0,033	0,075

Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin ölçmede yeterlik gösterdiği, açıklayıcı faktör sonucunda oluşan yapının doğrulandığı ve bu ölçeğin üniversite öğrencileri için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışma grubu içinde akademik branş memnuniyeti ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonuçları da şekil 3-5’te verilmiştir.



Şekil 3-6. Çalışma grubu için Akademik branş memnuniyetleri ölçeği DFA modeli

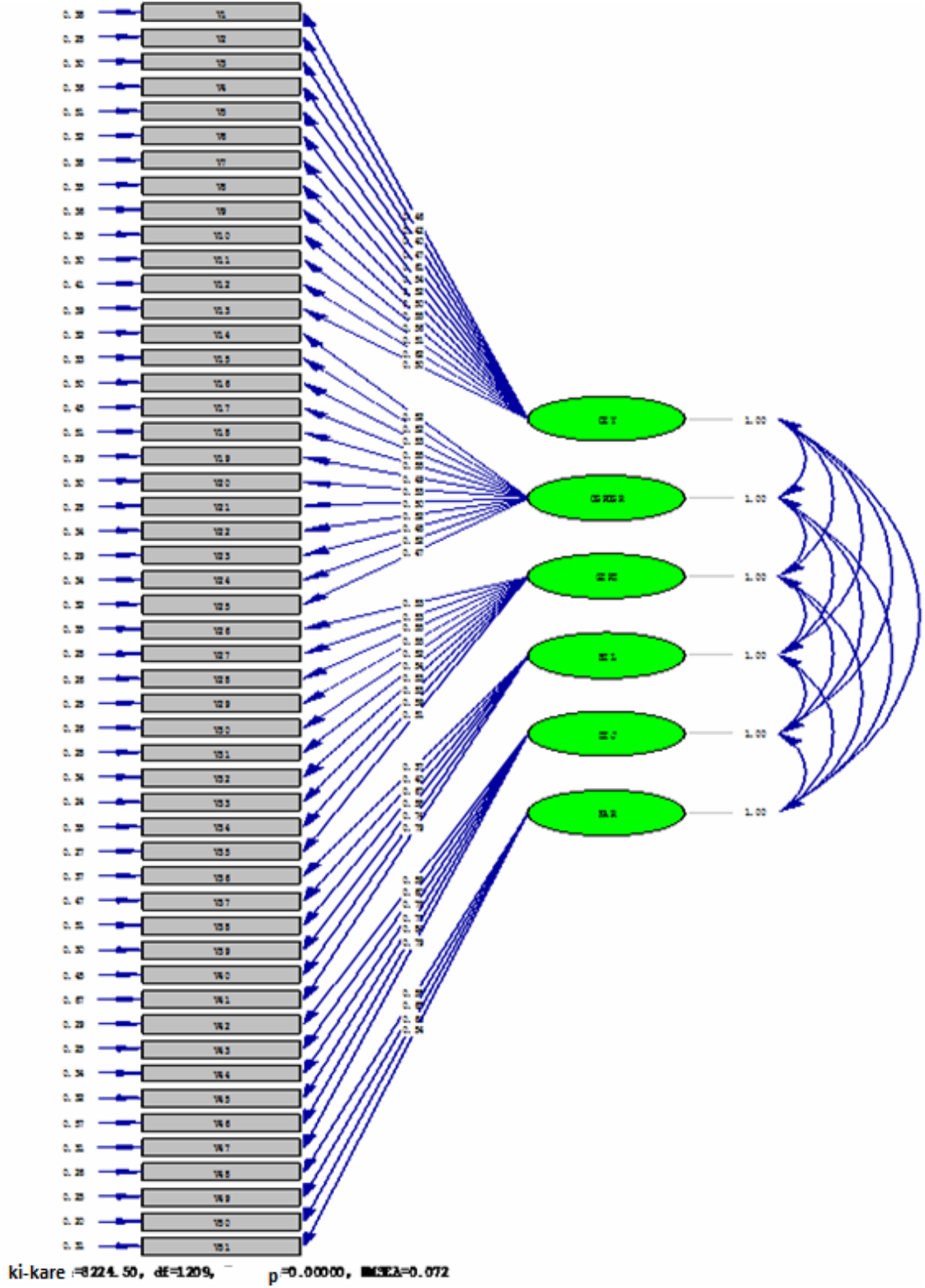
Çalışma grubu için ölçeğin uyum indekslerinin ise, χ^2 değerinin anlamlı ($p < 0,05$), RMSEA=0,25, RMR=0,14, GFI=0,84, AGFI=0,73, NFI=0,88, NNFI=0,80, CFI=0,88 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında, χ^2 değerinin anlamlı olması modelin iyi bir model olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). RMSEA ve RMR değerinin 0,10'dan büyük olması Kline (2005) tarafından zayıf uyum olarak kabul edilmiştir. GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin ise 0,90'ın bir miktar altında olduğu görülmüştür. Modele ait uyum indekslerine genel olarak bakıldığında çoğu uyum indeksinin iyi uyum kabul değeri koşulunu karşıladığı görülmüştür.

3.4.3. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği (YBÖYÖ)

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ölçmek için Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen ve 51 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği (YBÖYÖ)” kullanılmıştır. “Öz-yönetim yeterlikleri”, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, “insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”,

“bilgiyi elde etme yeterliği”, “dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” olmak üzere altı alt boyuttan oluşan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği 5’li likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin puanlanması, (5) Her Zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Az ve (1) Hiçbir Zaman seklindedir.

Ölçekte yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. ve 13. sorular öz-yönetim yeterliğini; 14., 15.,16., 17., 18.,19., 20., 21., 22., 23., 24. ve 25. sorular öğrenmeyi öğrenme yeterliğini; 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34. ve 35. sorular inisiyatif ve girişimcilik yeterliğini; 36., 37., 38., 39., 40. ve 41. sorular bilgiyi elde etme yeterliğini; 42., 43., 44., 45., 46., ve 47. sorular dijital yeterliğini; 48., 49., 50. ve 51. sorular karar verebilme yeterliğini ölçmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının yüksekliğini, düşük puanlar ise yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının düşüklüğünü ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.95’dir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,75 ile 0,93 arasında değişmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Çalışma grubu için ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri incelenmiş ve sonuçları da şekil 3-7’da verilmiştir.



Şekil 3-7. Çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği DFA modeli

Ölçeğin uyum indekslerinin ise, χ^2 değerinin anlamlı ($p < 0,05$), RMSEA=0.07, RMR=0.04, GFI=0,89, AGFI=0,86, NFI=0,96, NNFI=0,97, CFI=0,97 olduğu

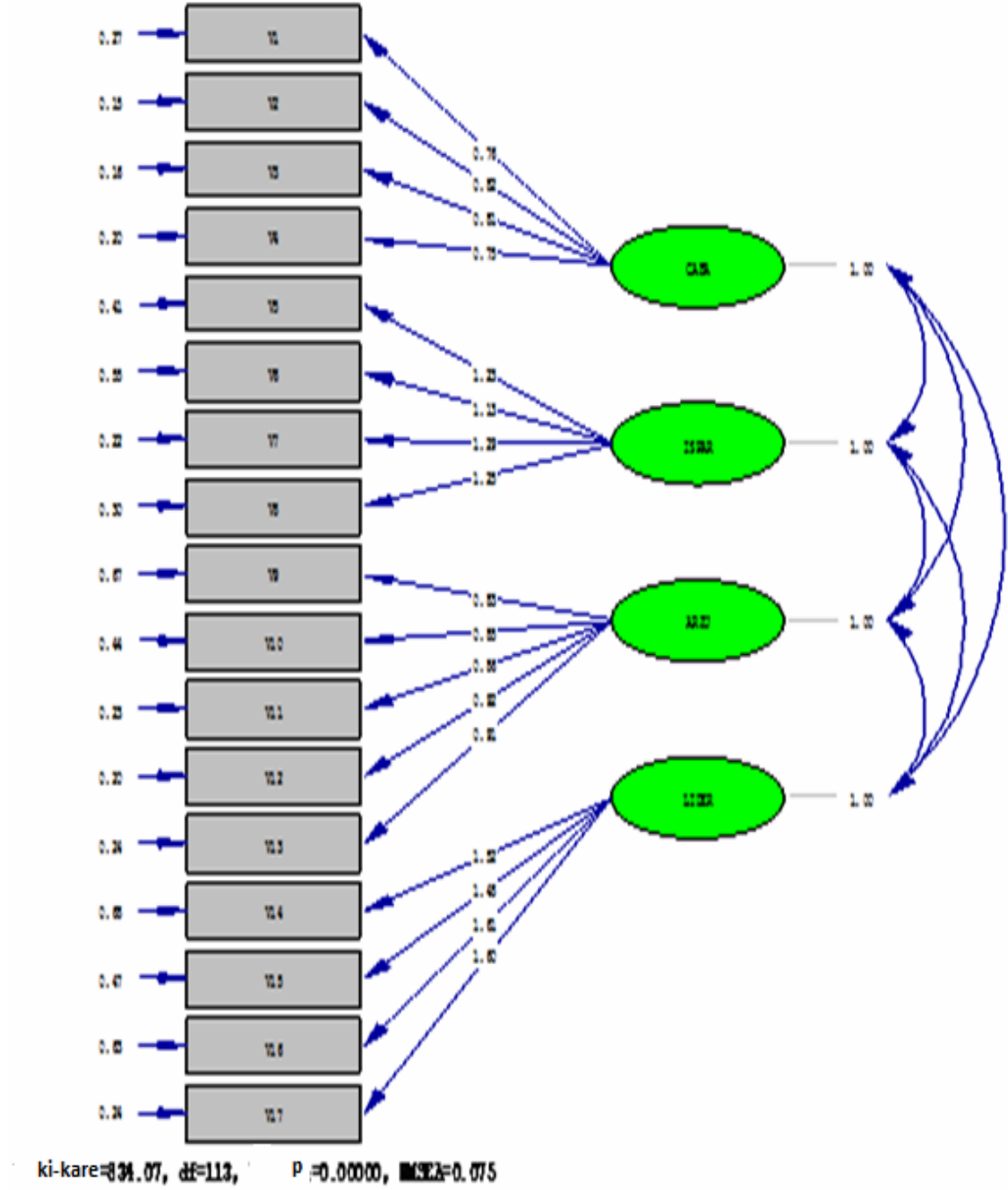
görülmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında, χ^2 'nin anlamlı RMSEA değerinin 0,08'in altında, RMS değerinin de 0,08'in altında olduğu, GFI, AGFI değerlerinin 0,90'a çok yakın olduğu ve NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olduğu bulunmuştur.

3.4.4. Öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği (MYEKÖ)

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularını ölçmek için Watt ve Richardson tarafından geliştirilen ve Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlik Mesleğine Yönelme Ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği kullanılmıştır. “Planlanan çaba”, “planlanan ısrarlılık”, “mesleki gelişim arzusu” ve “liderlik arzusu” olmak üzere dört faktörden ve 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, orijinalinde son derece fazla (7) ve hiç (1) arasında değişen aralıkların söz konusu olduğu 7’li Likert tipi bir cevap formatına sahiptir. Ancak, Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Ölçekte tavan veya taban etkisinin engellenmesi amacıyla 11’li Likert tipi cevap formatı kullanılmıştır (Son derece fazla = 11, Hiç = 1). Bu çalışmada da ölçeğin uyarlama formu kullanıldığı için 11’li likert tipi dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan 4 madde planlanan çaba (Öğretmenliğinizde ne kadar çaba harcayacaksınız?), 4 madde planlanan ısrarlılık (Öğretmenlik mesleğinde ısrarlı olacağınızdan ne kadar eminsiniz?), 5 madde mesleki gelişim arzusu (Mesleki gelişim kurslarına katılmak) ve 4 madde liderlik arzusu (Okullarda bir yöneticilik pozisyonu elde etmek) boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,91 ile 0,96 arasında değişmektedir (Eren ve Tezel, 2010). Çalışma grubu için ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur.

Ayrıca çalışma grubu için öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizleri incelenmiş ve sonuçları da şekil 3-8’de verilmiştir. Ölçeğin uyum indekslerinin ise, χ^2 değerinin anlamlı ($p < 0,05$), RMSEA=0,07, RMR=0,05, GFI=0,92, AGFI=0,90, NFI=0,97, NNFI=0,97, CFI=0,98 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında, χ^2 'nin anlamlı

RMSEA değerinin 0,08'in altında, RMS değerinin de 0,08'in altında olduğu, GFI, AGFI NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0,90'nın üzerinde olduğu bulunmuştur.



Şekil 3-8. Çalışma grubu için MYEKÖ ölçeği DFA modeli

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmadan elde edilen veriler, analizlerinin yapılması için uygun analiz paket programına aktarılmış ve verilerin çözümlenmesi aşağıdaki işlem sırasına göre yapılmıştır:

- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, akademik branş memnuniyetleri ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları düzeylerinin belirlenmesinde her dört ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon değerleri incelenmiştir.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, akademik branş memnuniyetlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yordama derecelerini incelemek için çoklu doğrusal regresyon değerlerine bakılmıştır.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkili olduğu düşünülen, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları değişkenlerinin bir bütün olarak ele alındığı bir model tanımlanmıştır. Regresyon analizi ile test edilen model yapısal eşitlik modeli ile doğrulanmıştır. Bu amaçla, verilerin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modelinde (YEM) yer alan yol analizi (path analysis) kullanılmıştır. YEM temel olarak araştırmacının bir araştırma konusu hakkındaki düşüncelerini daha araştırma yapılmadan önce var olan değişkenler arası ilişkilere ait bir modelin, araştırma sonucunda elde edilen veriler yardımıyla test etmesine dayanan bir yöntemdir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). Örtük değişkenlerle oluşturulan yol analizinde model, ölçme ve yapısal model olmak üzere iki alt modelden oluşmaktadır. Bu tür modellerin oluşturulmasında iki farklı yöntemin izlenebileceği ifade edilmektedir (Şimşek, 2007). İlki, yapısal

model ve ölçme modellerinin birlikte analiz edilerek, tek aşamalı yaklaşımla modelin test edilmesidir. İkincisi ise, ölçme modellerini ve yapısal modellerin ayrı ayrı iki aşamalı yöntemle test edilmesidir. Her iki yöntemden hangisi tercih edilirse edilsin, yapısal model test edilmeden ölçme modellerinin test edilmesi ve doğrulanması önerilmemektedir (Chau, 1997; Giles, 2002). Bu çalışmada, öncelikle ölçme modelleri test edilmiştir. Daha sonra doğrulanan ölçme modellerine dayalı olarak ölçeklerin alt ölçek toplam puanları alınmış ve tek aşamalı yönteme göre yapısal model test edilerek doğrulama çalışması yapılmıştır.

3.5.1. Betimsel istatistiklere ilişkin analizler

Aşağıda araştırma verilerine ait betimsel istatistikler verilmektedir. Verilen betimsel istatistiklerden faydalanarak değişkenlerin dağılımları hakkında bilgi edinilmiştir. Normallik varsayımında Kolmogrov-Smirnov gibi çeşitli hipotez testleri kullanılmaktadır. Çalışmada ölçme araçlarının Kolmogrov-Smirnov hipotez testi sonuçları incelendiğinde YBÖEÖ için $Z= 2,090$, $p<0,05$; YBÖYÖ için $Z= 0,857$, $p>0,05$; MYEKÖ için $Z= 1,572$, $p<0,05$; ABMÖ için $Z= 2,608$; $p<0,05$ olarak bulunmuştur. Test sonuçlarının manidar çıkması dağılımın normal dağılımdan manidar şekilde farklı olduğu anlamına gelir ancak Kolmogrov-Smirnov testinde örneklem büyüklüğü arttıkça küçük farkların manidar çıkma olasılığının eğilimi unutulmamalıdır (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü fazla olduğu için Kolmogrov-Smirnov hipotez testi ile bulunan değerler dikkate alınmayarak değişkenlerin normalliği ortalama, mod, medyan değerleri, çarpıklık ve basıklık sayıları ve histogram grafikleri incelenerek değerlendirilmiştir.

3.5.1.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

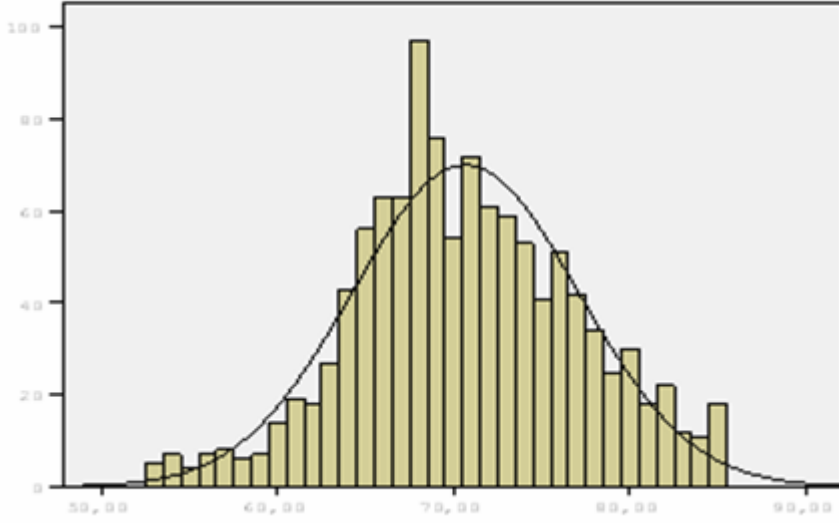
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (YBÖEÖ) gelişim ve öğrenme alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3-9'da verilmiştir.

Tablo 3-9. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Ölçek	N	Ortalama	Medyan	Mod	Standart sapma	Basıklık	Çarpıklık
YBÖEÖ	1123	70,00	70,0	68,0	6,40	-0,10	-0,00
Gelişim	1123	25,00	25,0	24,0	2,65	-0,17	-0,17
Öğrenme	1123	45,00	45,0	44,0	4,60	0,14	0,45

Elde edilen betimsel istatistikler tablosuna bakıldığında YBÖE ölçeğinin aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 70,00; 70,0 ve 68,0 şeklinde birbirine çok yakın değerler almıştır. Diğer yandan gelişim alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 25,0; 25,0 ve 24,0'dır. Bununla beraber öğrenme alt boyutuna ait ortalama değer 45,0, medyan değeri 45,0 ve mod değeri 44,0'dır. Değerler incelendiğinde birbirlerine yakın olduğu, bu nedenle normalden sapma yapılmadığı söylenebilir.

Tüm değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının normal değerler içinde olduğu gözlenmiştir. Tablo 3-9'a göre tüm değişkenler için çarpıklık katsayıları kabul edebilir ± 1 aralığında olduğu için, değişkenlerin dağılımlarının çarpık olmadığı söylenebilir. Tablodan değişkenler için elde edilen basıklık katsayılarına bakıldığında tüm değişkenler için hesaplanan basıklık katsayılarının ± 1 aralığında kaldığı belirlenmiştir. Bu değerlerin $\pm 1,0$ aralığında olması normalden aşırı bir sapma göstermediğinin bir kanıtıdır. Değişkenlerin normallik sayıltısı bir de YBÖE ölçeği için histogram grafiği oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen grafik şekil 3-9'da verilmiştir.



Şekil 3-9. YBÖEÖ için histogram grafiği

Şekil 3-9 incelendiğinde YBÖE ölçek değerlerinin normalden aşırı sapma yapmadığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bütün ortalama, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayısının $\pm 1,0$ aralığında olması ve histogram grafiği eğrisi çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

3.5.1.2. Akademik branş memnuniyeti ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

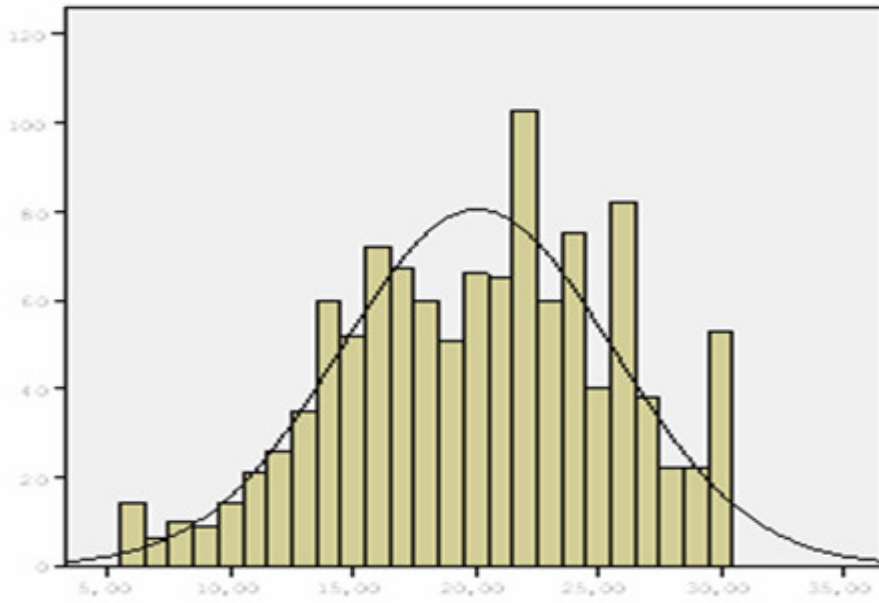
Akademik branş memnuniyetleri ölçeği (ABMÖ) tek boyutludur. Ölçeğe ait betimsel istatistikler Tablo 3-10'da verilmiştir.

Tablo 3-10. Akademik branş memnuniyetlerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	N	Ortalama	Medyan	Mod	Standart sapma	Basıklık	Çarpıklık
ABMÖ	1123	20,00	20,0	22,0	5,5	-0,52	-0,22

Elde edilen betimsel istatistikler tablosuna bakıldığında ABM ölçeğinin aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 20,0; 20,0 ve 22,0 şeklinde birbirine çok yakın değerler aldığı görülmüştür. Değerler incelendiğinde birbirlerine yakın olduğu bu nedenle normalden sapma yapılmadığı söylenebilir. Ölçeğe ait çarpıklık katsayısının normal değerler içinde olduğu gözlenmiştir. Tablo 3-10'a göre

çarpıklık katsayısı kabul edebilir ± 1 aralığında olduğu için dağılımın çarpık olmadığı söylenebilir. Tablodan basıklık katsayısına bakıldığında da hesaplanan basıklık katsayısının ± 1 aralığında kaldığı belirlenmiştir. Bu değerlerin $\pm 1,0$ aralığında olması normalden aşırı bir sapma gösterilmediğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir. ABM ölçeğinin normallik sayıltısı ayrıca histogram grafiği oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen grafik şekil 3-10'da verilmiştir. Şekil incelendiğinde ABM ölçeğinin normalden aşırı sapma yapmadığı belirlenmiştir.



Şekil 3-10. ABMÖ için histogram grafiği

Sonuç olarak bütün ortalama, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayısının $\pm 1,0$ aralığında olması ve histogram grafiği eğrisi çalışma grubu için akademik branş memnuniyeti ölçeğinin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

3.5.1.3. Öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusu ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Öğretmenlik Mesleğine Yönelme Ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği (MYEKÖ) çaba, ısrar, arzu ve liderlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 3-11. Öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusuna ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Ölçek	N	Ortalama	Medyan	Mod	Standart sapma	Basıklık	Çarpıklık
MYEKÖ	1123	94,00	95,00	97,00	13,46	-0,37	-0,31
Çaba	1123	23,00	24,00	24,00	3,04	-0,52	-0,41
Israr	1123	21,00	22,00	28,00	5,03	0,27	-0,68
Arzu	1123	29,00	30,00	33,00	4,53	0,40	-0,61
Liderlik	1123	20,00	20,00	24,00	6,38	-0,40	-0,54

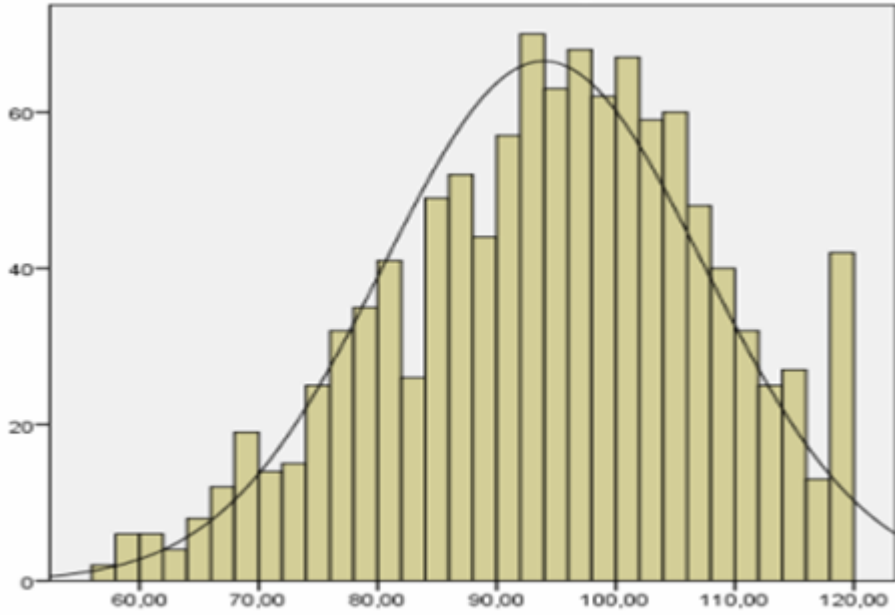
Elde edilen betimsel istatistikler tablosuna bakıldığında MYEKÖ ölçeğinin aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 94,0; 95,0; 97,0 şeklinde birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. Bununla birlikte alt boyutlar için değerler şu şekilde sıralanmıştır;

- Çaba alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 23,0; 24,0 ve 24,0'dır.
- Israr alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 21,0; 22,0 ve 28,0'dır.
- Arzu alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 29,0; 30,0 ve 33,0'tür.
- Liderlik alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 20,0; 20,0 ve 24,0'dır.

Ortalama, medyan ve mod değerleri incelendiğinde değerlerin birbirinden ihmal edilecek kadar küçük değerlerle farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle normalden sapma yapılmadığı söylenebilir.

Tüm değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının normal değerler içinde olduğu gözlenmiştir. Tablo 3-11'e göre tüm değişkenler için çarpıklık katsayıları kabul edebilir ± 1 aralığında olduğu için, değişkenlerin dağılımlarının çarpık olmadığı söylenebilir. Tablodan değişkenler için elde edilen basıklık katsayılarına bakıldığında tüm değişkenler için hesaplanan basıklık katsayılarının ± 1 aralığında kaldığı belirlenmiştir. Bu değerlerin $\pm 1,0$ aralığında olması normalden aşırı bir sapma göstermediğinin bir kanıtıdır. Değişkenlerin normallik sayıltısı histogram grafiği oluşturularak incelenmiştir.

Elde edilen grafikler şekil 3-11’de verilmiştir. Şekil incelendiğinde MYEKÖ ölçeğinin normal dağılıma yakın dağıldığı görülmüştür.



Şekil 3-11. MYEKÖ için histogram grafiği

Sonuç olarak bütün ortalama, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayısının $\pm 1,0$ aralığında olması ve histogram grafiği eğrisi çalışma grubu için öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme ölçeğinin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

3.5.1.4. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği (YBÖYÖ) özyönetim, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik, bilgi, dijital ve karar verme alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 3-12. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

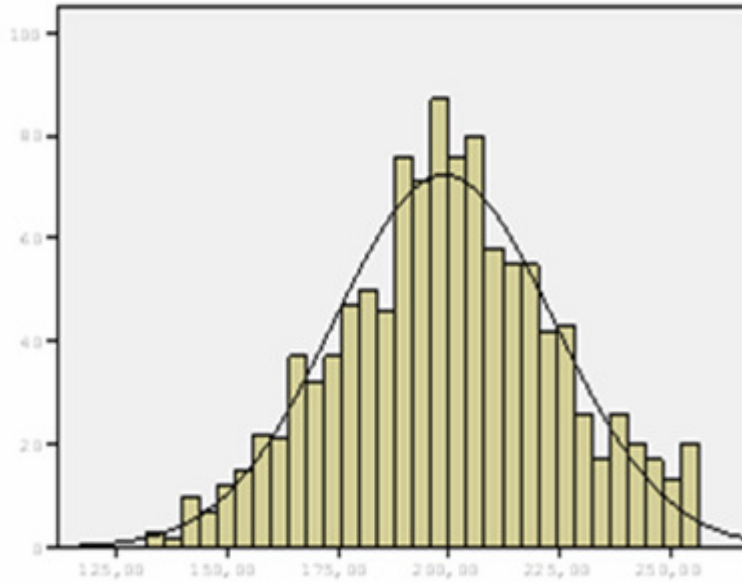
Ölçek	N	Ortalama	Medyan	Mod	Standart sapma	Basıklık	Çarpıklık
YBÖYÖ	1123	199,0	199,0	204,0	24,77	-0,28	-0,01
Özyönetim	1123	50,0	50,0	52,0	6,95	-0,11	-0,01
Öğrenmeyi öğrenme	1123	46,0	47,0	48,0	6,46	-0,17	-0,03
Girişimcilik	1123	39,0	39,0	40,0	5,59	-0,15	-0,09
Bilgi	1123	24,0	24,0	24,0	3,84	-0,31	-0,33
Dijital	1123	24,0	24,0	30,0	4,54	-0,05	-0,63
Karar verme	1123	15,0	16,0	16,0	2,60	-0,01	-0,19

Elde edilen betimsel istatistikler tablosuna bakıldığında YBÖY ölçeğinin aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 199,0; 199,0; 204,0 şeklinde birbirine yakın değerler almıştır. Bununla birlikte alt boyutlar için değerler şu şekilde sıralanmıştır;

- Özyönetim alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 50,0; 50,0 ve 52,0'dır.
- Öğrenmeyi öğrenme alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 46,0; 47,0 ve 48,0'dır.
- Girişimcilik alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 39,0; 39,0 ve 40,0'tür.
- Bilgi alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 24,0; 24,0 ve 24,0'dır.
- Dijital alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 24,0; 24,0 ve 30,0'dır.
- Karar verme alt boyutuna ait ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla 15,0; 16,0 ve 16,0'dır.

Ortalama medyan ve mod değerleri incelendiğinde değerlerin birbirine çok yakın hatta aynı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle değişkenlerin normal dağıldığı söylenebilir. Tüm değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının normal değerler içinde olduğu gözlenmiştir. Tablo 3-12'ye göre tüm değişkenler için çarpıklık katsayıları kabul edebilir ± 1 aralığında olduğu için, değişkenlerin dağılımlarının çarpık olmadığı söylenebilir. Tablodan değişkenler için elde edilen basıklık katsayılarına bakıldığında tüm değişkenler için hesaplanan basıklık katsayılarının ± 1 aralığında kaldığı

belirlenmiştir. Bu değerlerin $\pm 1,0$ aralığında olması normalden aşırı bir sapma göstermediğinin bir kanıtıdır. Değişkenlerin normallik sayıltısı histogram grafiği oluşturularak incelenmiştir. Elde edilen grafikler şekil 3-12’de verilmiştir. Şekil incelendiğinde YBÖY ölçeğinin normal dağılımdan aşırı sapma yapmadığı gözlenmiştir.



Şekil 3-12. YBÖY ölçeğine ait histogram grafiği

Sonuç olarak bütün ortalama, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayısının $\pm 1,0$ aralığında olması ve histogram grafiği eğrisi çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

3.5.2. YBÖY, YBÖE, ABM ve MYEK ölçeklerine ait homojenlik testine ait bulgular

YBÖY, YBÖE, ABM ve MYEK ölçeklerine ait homojenlik varsayımı Levene testi ile incelenmiştir ve YBÖY, YBÖE, ABM ve MYEK ölçeklerine ait homojenlik testine ait bulgular aşağıda yer alan Tablo 3-13’de verilmiştir.

Tablo 3-13. Homojenlik testi sonuçları

Ölçekler	Levene	Sd1	Sd2	p
YBÖY	0,712	1	1121	0,399
YBÖE	0,103	1	1121	0,749
ABMÖ	1,490	1	1121	0,222
MYEK	4,834	1	1121	0,028

Tabloda yer alan değerlere göre YBÖY₍₁₋₁₁₂₁₎ ; YBÖE₍₁₋₁₁₂₁₎ ; ABMÖ₍₁₋₁₁₂₁₎ ; MYEK₍₁₋₁₁₂₁₎ ölçekleri $p>0,05$ olduğundan homojen dağılım göstermektedirler.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak belirlenen alt problemlere ve problem cümlesine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının YBÖE, ABM, MYEK ve YBÖY ne düzeydedir? sorularına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-1. YBÖE, ABM, MYEK ve YBÖY’ne ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS	Alınabilecek min puan	Ölçek orta puan	Alınabilecek max puan
YBÖEÖ	1123	70,00	6,40	17	≤ 51	≤ 85
Gelişim	1123	25,00	2,65	6	≤ 18	≤ 30
Öğrenme	1123	45,00	4,60	11	≤ 33	≤ 55
ABMÖ	1123	20,00	5,5	6	≤ 18	≤ 30
MYEKÖ	1123	94,00	13,46	17	≤ 102	≤ 187
Çaba	1123	23,00	3,04	4	≤ 24	≤ 44
Israr	1123	21,0	5,03	4	≤ 24	≤ 44
Arzu	1123	29,0	4,53	5	≤ 30	≤ 55
Liderlik	1123	20,00	6,38	4	≤ 24	≤ 44
YBÖYÖ	1123	199,0	24,77	50	≤ 150	≤ 250
Özyönetim	1123	50,0	6,95	13	≤ 39	≤ 65
Öğrenmeyi Öğrenme	1123	46,0	6,46	11	≤ 33	≤ 55
Girişimcilik	1123	39,0	5,59	9	≤ 27	≤ 45
Bilgi	1123	24,0	3,84	6	≤ 18	≤ 30
Dijital	1123	24,0	4,54	6	≤ 18	≤ 30
Karar verme	1123	15,0	2,60	4	≤ 12	≤ 20

Tablo 4-1’de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme (YBÖE) eğilimleri ve alt boyutları olan gelişim ve öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde,

öğretmen adaylarının ortalamalarının, alınabilecek maksimum puana yakın ve ölçek orta puanlarından yüksek olmasının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin, öğrenmeye açıklık eğilim düzeylerinin ve gelişime açıklık eğilim düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmalar bu bulguyu desteklerken (Arsal, 2011; Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, 2010), yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu gösteren çalışmalar da (Coşkun, 2009; Garipoğlu, 2013; Midik ve Tontus, 2013) mevcuttur.

Farklı çalışmalarda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bunun nedenleri de ancak duyuşsal kavram olan eğilimleri etkileyebilecek iç ve dış motivasyon kaynaklarının belirlenmesi ile açıklanabilir. Bireyin yaşam boyu öğrenmede başarılı olabilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için teknoloji erişimi ve kullanımından, öğrenmeye yönelik istekli, eğilimli ve bilinçli olmasına kadar birçok faktör bulunmaktadır (Günüç, Odabaşı, Kuzu, 2012: 312).

Tablo 4-1’de öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetlerine (ABM) ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ortalamalarının, ölçekten alınabilecek ölçek orta puanına yakın olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Jadidian ve Duffy (2012) tarafından aynı ölçek kullanılarak yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin akademik branş memnuniyetinin orta düzeyde bulunduğu gözlenmiştir. Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan anket çalışmasında ise kısmen memnunum ya da memnun değilim seçeneklerinde yığılma olduğu gözlenirken, genel olarak yapılan çalışmalarda akademik branş memnuniyetlerinin olumlu olduğu görülmüştür (Kaya, Aslan ve Günal, 2013; Korkmaz, Erden, Arabacı, Ediz ve Akça, 2005; Sandal ve Karademir, 2013; Şara ve Kocabaş, 2012).

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetinin orta düzeyde olumlu olduğu bulunmuştur. Bu duruma gerekçe olarak eğitim sistemindeki mesleki seçim yönteminin ilgi ve yeteneklere göre yapılamaması gösterilebilir.

Türkiye’de üniversite sınavını kazanma güçlüğünden ötürü, öğrencilerin bir kısmı üniversite okumamış olmamak, iş garantisi olan bir meslek sahibi olmak, yaşamını güvenceye almak için gerçekten ilgi duydukları bölümleri seçmek yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri seçmek zorunda kalmaktadır (Şahin, 2011). Sandal ve Karademir (2008)’in yaptıkları çalışmada da çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin %32,6’sının üniversite sınavında aldığı puana göre rastgele bulundukları bölüme yerleştiklerini ve öğrencilerin büyük bir kısmının bölümlerine istemeyerek geldiklerini belirlemeleri genel olarak branş memnuniyetini düşüren ifadeler olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini seçmede birçok etken etkili olmaktadır. Bu etkenleri “isteyerek” ve “zorunlu” seçme şeklinde iki temel kategoriye ayırmak mümkündür (Şahin, 2011). İsteyerek seçmede etkili içsel kaynaklı olan etmenler (sevmek, ilgi duymak, gibi) memnuniyet düzeyini artırırken, zorunlu seçmede etkili dışsal kaynaklı etmenler (aile isteği, çevrenin etkisi, ekonomik kaynaklı endişeler, yüksek öğretime yerleştirme sınavı puanı gibi) memnuniyet düzeyini düşürmektedir.

Tablo 4-1’de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularına ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçek puan ortalamalarının, ölçekten alınabilecek ortalama puandan (Ölçek orta puan) düşük değerlerde olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının orta düzeyden düşük olduğu söylenebilir. Ancak bu konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleği yapmaya istekli, mesleği sürdürmede kararlı ve mesleğe ilişkin motivasyonun yüksek olduğu görülmektedir (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz, 2010; Şahin, 2011) ve araştırmanın bulgusunu desteklememektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun gerekçesinin özellikle son dönemde öğretmen atamalarındaki KPSS sınav sisteminden ve maddi açıdan tatmin edici bir meslek olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gizir (2005) tarafından yapılan çalışmada ODTÜ eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin yaklaşık %39,4’ünün “maddi açıdan tatmin edici bir iş bulamama” ve %31,7’sinin de “mesleğe yönelik bir iş bulamama” kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalara göre

öğretmenlik mesleğini seçenlerin yarısı (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Şahin, 2011) ya da beşte birinin (Gökçe 2001) ya da %30'unun (Gök ve Okçabol, 1998) fırsatları olduğu takdirde öğretmenlik mesleğini yapmayacaklarını belirttikleri görülmektedir.

Ayrıca işsizlik, Türkiye’de öğretmenler arasında son yıllarda belirgin bir artış gösterirken, 2009 yılında yapılan KPSS sonucunda 243.569 öğretmen adayından 15.800’ünün atamasının yapıldığı, 70.000 öğretmen adayının, atama umudu görmediği için sınavlara girmediği belirtilmektedir (Eşme, 2009; Akt: Şahin, 2011). KPSS’nin öğretmen adaylarının sosyal ve akademik yaşamlarını göz ardı edilemeyecek ölçüde olumsuz etkilediği ve kaygı düzeylerinin tırmanmasına neden olduğuna işaret eden pek çok akademik çalışma bulunmaktadır (Eraslan, 2006; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Sezgin ve Duran, 2011; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007). Kaygı düzeyindeki artış mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusunu da olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo 4-1’de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçek puan ortalamalarının, ölçekten alınabilecek orta puandan yüksek değerlerde olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden biraz fazla olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek bulunduğu görülmektedir (Gencel, 2013; Karakuş, 2013; Özcan, 2011; Özcan ve Uzunboylu, 2012; Uzunboylu ve Hürsen, 2013).

Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusunda algılarının yüksek olması, uzun süredir eğitim sisteminde yer almaya çalışan yaşam boyu öğrenme niteliklerinin olumlu etkisi olarak görülebilir. Ayrıca küreselleşme çerçevesinde gerçekleşen etkinlikler ile çalışmanın yürütüldüğü üniversitede aktif bir şekilde yürütülen AB projeleri ve Erasmus ve Farabi gibi öğrenci değişim programları da çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yükselmesine neden olan etkenler arasında görülebilir. Ünal (2011) tarafından yapılan çalışmada Erasmus programına katılan öğrencilerin hareketlilik hakkındaki değerlendirmeleri ve hareketliliğin etkileri incelendiğinde hareketliliğin; öğrenciler

üzerinde bireysel, akademik, sosyal, dil becerisi ve kültürel etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Ersoy (2013) tarafından yapılan çalışmada Erasmus programı ile yurt dışına giden öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden biri olan kültürler arası farklılıklara karşı daha fazla duyarlılık kazandıklarını ve dil gelişimlerinin olumlu etkilendiğini belirtmektedirler. Teichler ve Maiworm (1997), Erasmus programına katılan öğrencilerin hem yakın hem de uzun dönemde yabancı dil becerilerinde gelişmeler görüldüğünü belirtmekte iken Cushner ve Mahon (2002), öğrencilerin kültürel farkındalıklarının artmakta olduğunu belirtmektedirler (Akt: Özdem, 2013: 67). Ayrıca Özdem (2013) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaya katılan Erasmus programı öğrencilerinin hepsi bu programdan kişisel fayda bağlamında en çok yabancı dil becerilerinin geliştiğini ve farklı kültürlerle karşılaşma olanağı sağlayarak olaylara daha farklı boyutlarda bakabilme becerisi kazandıklarını, yarısından fazlası ise akademik ve mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Demir ve Demir (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adayları; Erasmus programının mesleki alanda özgüvenlerini geliştirdiğini, planlı yaşam ve zaman yönetimi konusunda daha dikkatli davranmalarını sağladığını, belirtirken, farklı araç-gereçleri tanımanın, farklı öğrenme öğretme strateji - yöntem ve teknikleri kullanmanın kendilerini mesleki açıdan olumlu etkilediğini ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar, iyi bir öğretmen olmak için dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmek ve sosyal bir insan olmak gerektiğini, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?” sorusuna ilişkin istatistiki bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiye dair Pearson korelasyon sonuçları

	YBÖE	ABMÖ	YBÖY	MYEKÖ
YBÖE	1			
ABMÖ	0,177**	1		
YBÖY	0,565**	0,142**	1	
MYEKÖ	0,444**	0,254**	0,459**	1

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 4-2 incelendiğinde; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki [$r= 0.56$, $P<0,05$] ve Pearson korelasyon katsayısı ($r^2= 0,31$) dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme eğilimindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %31'inin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Uzunboylu ve Hürsen (2013) tarafından yapılan çalışmada da anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki anlamlı, pozitif ve orta düzeydeki ilişki, yaşam boyu öğrenmenin de istenilen nitelikte bireylerde ve toplumda görülebilmesi için bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğilimlerinin aynı doğrultuda var olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca beraber uyum içinde geliştirdiği bir süreç olarak düşünülebilir. Bu açılarından bakıldığında yeterliklere sahip olan bireylerin eğilim düzeyinin de yüksek olmasını gerektirir ki, bu da ilişkinin daha yüksek çıkması gerektiğini işaret eder. Ancak sonuçlar beklenti düzeyinin altında çıkmıştır.

Sonuç olarak bireylerin bir alanda tam olarak yetkinlik kazanabilmeleri ve yetkinlik sahibi olabilmeleri için beceri ve eğilimlerinin aynı doğrultuda olması gerekir. Çünkü yetkinlikler bilgi, beceri ve tutumların kombinasyonu olarak tanımlanmaktadır

(Raićević ve diğ., 2006; Akt: Uzunboylu ve Hürsen, 2013). Yaşam boyu öğrenme politikaları, öğrenenlerin sadece beceri kazanmalarını değil, bağımsız öğrenme için bu becerileri sorumluluk anlayışı ve öz-değerlendirme stratejisi ile birlikte kullanma eğilimi de kazanmalarını amaçlamaktadır (Köğçe, Özpınar, Şahin ve Yenmez, 2014).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki [$r = 0.44$, $P < 0.05$] ve Pearson korelasyon katsayısı ($r^2 = 0.19$) dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme eğilimindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %19'unun öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularından kaynaklandığı söylenebilir. Yani öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki [$r = 0.45$, $P < 0.05$] ve Pearson korelasyon katsayısı ($r^2 = 0.21$) dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme yeterliklerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %21'inin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularından kaynaklandığı söylenebilir. Yani öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının, hem yaşam boyu öğrenme eğilimleri hem de yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkisinin nedeni olarak; hem öğretmen adaylarının mesleki açıdan öğrenme fırsatlarını değerlendirme isteklerinin göstergesi olan mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusunun temelinde hem de yaşam boyu öğrenmenin temelinde sürekli öğrenmenin varlığı gösterilebilir. Aksoy (2008)'un ifade ettiği gibi yaşam boyu öğrenmenin en temel unsuru bireylerde bir öğrenme arzusu oluşturarak bu arzuyu bir kültür haline dönüştürmektir.

Kariyer gelişimi insan gelişiminin bir yönüdür ve yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olarak kabul edilir. Super'in "kariyer gelişimini hayat süresince bireylerin psikolojik gelişimlerine, sosyal beklentilerine ve mesleki fırsatlara dayandırmakta" olduğu ifade edilmiştir (Aksoy, 2008). Kişinin gelişme ve ilerleme arzusuyla, meslek veya işinin ne olacağı veya ne olması gerektiği konusundaki kararını içeren zihinsel bir süreç olan kariyer yöneliminin amaç ve hedefleri ile kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenmenin genel amaç ve hedeflerinin aynı doğrultuda olduğu görülmektedir (MEB, 2009; Sezer, 2013).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişki [$r= 0.17$, $P<0,05$] ve Pearson korelasyon katsayısı ($r^2= 0,031$) dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme eğilimindeki toplam varyansın (değişkenliğin) binde 31'inin akademik branş memnuniyetinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişki [$r=0.14$, $P<0,05$] ve Pearson korelasyon katsayısı ($r^2=0,020$) dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme yeterliklerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) binde 20'sinin akademik branş memnuniyetinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Seçtikleri meslekten ve alandan memnun olan bireylerin sürekli öğrenmeye ve sürekli gelişime daha açık olacağı yani yaşam boyu öğrenmeye yönelimlerinin de olumlu olacağı düşünülmektedir. Ancak sonuçlara bakıldığında akademik branş memnuniyeti ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yeterlikleri arasındaki ilişki pozitif anlamlı ancak pratik hayatta görülemeyecek kadar düşük olarak ortaya çıkmıştır. Bunun

en önemli gerekçelerinden bir tanesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve yeterliklerinin yüksek ancak akademik branş memnuniyetlerinin orta düzeyde olması olabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ve gelişime açık olması ancak akademik branşlarındaki memnuniyetin orta düzeyde olmasına gerekçe olarak akademik branş memnuniyetini etkileyen dış nedenler gösterilebilir. Bu dış nedenlerden biri de son zamanlarda eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayısındaki artışa karşılık öğretmen alımlarında yaşanan sayıca azalmalardır. Bu durum öğrencilerin gelecekle ilgili kaygıları ve hayal ettikleri üniversite ortamına kavuşamamak okudukları bölümle ilgili olumsuz duygular geliştirmelerine neden olabilmektedir. Sandal ve Karademir (2013) tarafından yapılan çalışmada hayal ettikleri üniversiteye kavuştuğunu ifade eden bireylerin oranı ile okuduğu bölümden memnun olanların oranı birbirine paraleldir. Bu durum “Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteyi/fakülteyi beklentilerinin altında bulmaları eğitim programlarına motivasyonlarını engellemekte ve uyum sorunlarının yaşanmasına neden olabilmektedir” ifadesi ile desteklenecek niteliktedir (Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005).

Sonuç olarak, akademik branş ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki beklenen düzeyin altında çıkmıştır. Oysaki akademik branş memnuniyeti, ilgiler ve akademik branş arasındaki uyumun, kişilik özelliklerinin, öz yeterlik inancının ve amaçlı ilerlemenin önemli bir belirleyicisidir (DeShields ve diğerleri, 2005; DeWitz ve Walsh 2002; Lent ve diğerleri, 2007, Li ve diğerleri, 2013, Logue ve diğerleri 2007; Porter ve Umbach 2006; Akt: Sovet ve diğerleri, 2013). “Yaşam boyu öğrenme” teriminin altında yatan temel düşüncede, bir insanın yaşamı boyunca önceden tasarlanmış ve odaklanılmış öğrenmenin bulunduğu ve bulunması gerektiğidir (Coşkun ve Demirel, 2011). Yaşam boyu öğrenme içerisindeki tasarlanmış ve odaklanılmış yani planlı, amaçlı öğrenmenin ve ilerlemenin belirleyicilerinden biri de akademik branş memnuniyeti olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişki [$r=0.25$, $P<0,05$] ve Pearson

korelasyon katsayısı ($r^2=0,064$) dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme yeterliklerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) binde 64'ünün akademik branş memnuniyetinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile memnuniyet arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunduğu görülmektedir (Eren ve Tezel, 2010; Eren, 2011; Eren ve Tezel 2012). Ayrıca, Jadidian ve Duffy (2012) tarafından yapılan çalışmada da işi yapmaya isteklilik ile akademik branş memnuniyeti arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Bu çalışma sonuçlarının ve genel literatür sonuçlarının beklenen düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bu sonuca neden olarak öğretmen adaylarının akademik branş ortalamalarının orta düzeyde, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının ise orta düzeyden düşüklüğü gösterilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik branşlarından memnun olduğu ancak son zamanlarda yaşanan öğretmen atamalarındaki sıkıntıların, özellikle bazı bölümlerdeki atama sayılarının düşürülmesinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularını azaltması olarak yorumlanabilir.

Terzi ve Tezci (2007)'ye göre bireylerin mesleğe yönelik tutum ve algıları mesleki yeterlik algılarını ve meslekteki başarılarını etkilemektedir. Üniversite önemli bir tercih gerektirir, çünkü bu tercih bireyin ileriki yaşamının yönlendiricisi niteliğini taşır. Bireyin yaşam doyumuna etki eden iş, aile, eğlence ve sosyal ilişkilerdeki memnuniyeti gibi çeşitli alanlar vardır ve genel iş doyumunu, yaşam doyumunu ya da akademik branş memnuniyeti gibi faktörlerin sonuçları ile kariyer geliştirmenin değişkenleri gözlenebilir. Yani bir kişinin öğrenci olma rolü ve deneyimlerinden hoşlanması olarak nitelendirilebilen akademik branş memnuniyeti ile öğrencilerin akademik performansı ve ileriki kariyer geliştirme arzuları tahmin edilebilir (Aitkens 1982; Diener ve Biswas-Diener 2008; Hahn ve diğerleri, 1993; Joo ve diğerleri, 2010; Kang ve Lee 2006; Lee ve diğerleri, 2009; Lent ve diğerleri, 2007; Lim ve diğerleri, 2009; Nauta 2007; Park 2011; Wessel ve diğerleri, 2008; Akt: Sovet ve diğerleri, 2013).

Bu açılardan bakıldığında öğretmen adayları için akademik branş memnuniyeti öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularını belirleyici faktör olarak ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin istatistiki bilgiler aşağıda verilmiştir.

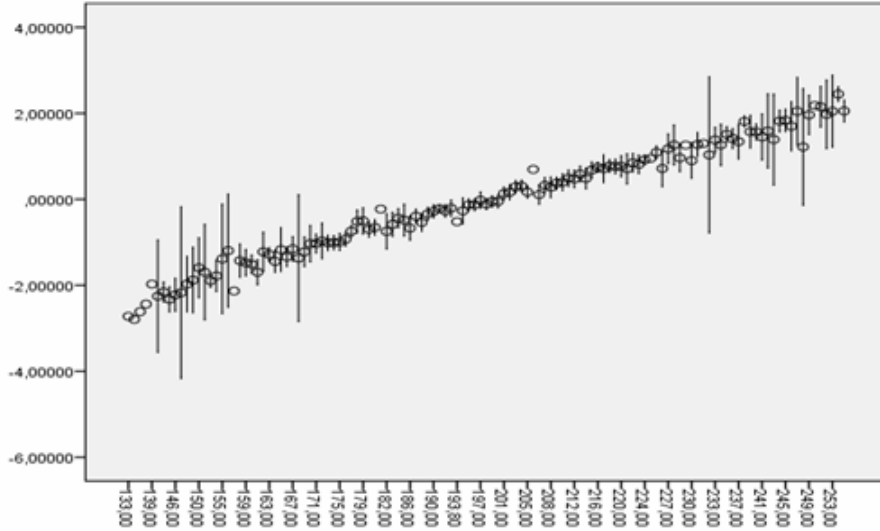
Tablo 4-3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, akademik branş memnuniyetleri, öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yordamalarına ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları:

MODEL	YBÖE			
	B	SS	β	p
(CONSTANT)	36,128	1,381		0,000
ABMÖ	0,065	0,028	0,057	0,022*
MYEKÖ	0,105	0,013	0,220	0,00**
YBÖY	0,118	0,007	0,455	0,00**

*p<0,05, **p<0,01 R²= 0,365

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen akademik branş memnuniyetleri, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri gibi değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, tüm bağımsız değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde bir etkileri olduğu görülmüştür [Toplam model: F_{3, 1119}=214,293, p<0.001, Adjusted R²=0,365]. Söz konusu üç değişken birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %36’sını açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki göreceli önem sırası yaşam boyu öğrenme yeterliliği ($\beta = 0,455$), mesleki yönelim ve kariyer geliştirme ($\beta = 0,220$), akademik branş memnuniyeti ($\beta = 0,057$)'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme değişkenlerinin ($p < 0,01$) düzeyinde, akademik branş memnuniyetinin ($p < 0,05$) düzeyinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında yordayıcı değişkenlerden yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en iyi yordayıcısının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olduğu görülmektedir.



Şekil 4-1. YBÖE ile YBÖY arasındaki ilişki grafiği

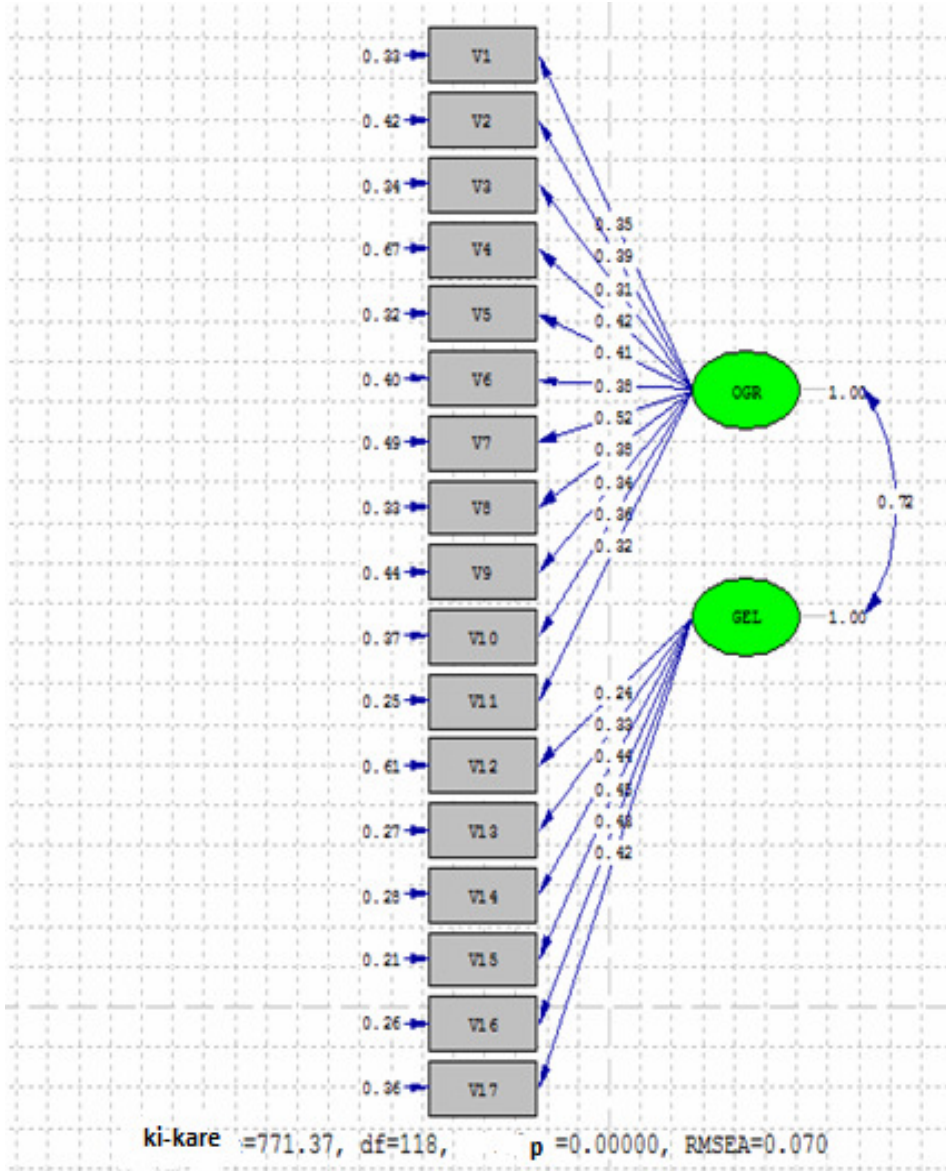
Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri içinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yer alması, yaşam boyu öğrenme yeterliliği yüksek olan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olmasının nedeni olabilir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda bireyin sahip olduğu yeterlikleri içermektedir (Coşkun ve Demirel, 2012). Tishman, Jay ve Perkins (1992), eğilimlerin davranışları ve becerileri kullanmaya kılavuzluk ettiklerini belirtmişlerdir (Akt: Akbıyık ve Seferoğlu, 2002: 91). Bu ifadelerden yola çıkarak bilişsel süreç olan beceriler ve duyuşsal süreç olan eğilimlerin birbirinden ayrı tutulamayacağı belirtilebilir. Bireyin belli becerilere sahip olması uygun durumlarda bu becerileri kullanabileceği anlamına gelmemektedir.

Yapılan araştırmalar gerekli eğilimlere sahip olmadıkları için öğrencilerin sahip oldukları becerilerini kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Perkins, Farady ve Bushey, 1991; Tishman, Jay ve Perkins, 1992; Wendy, 1992; Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195).

4.4. Oluşturulan teorik modelin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesi

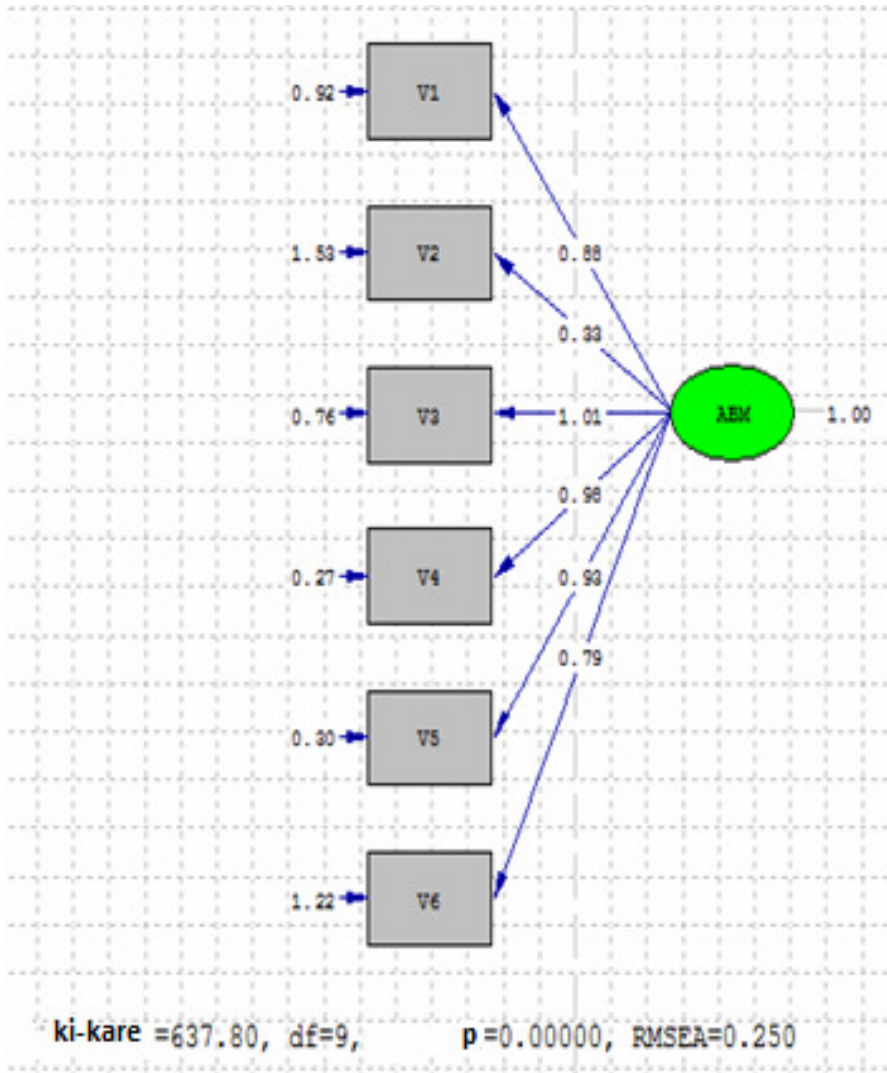
“Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkili olduğu düşünölen, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, akademik branş memnuniyetleri ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları değişkenlerinin regresyon analizi ile test edilen teorik modeli yapısal eşitlik ile doğrulanmakta mıdır?” sorusuna ilişkin istatistiki bilgiler aşağıda verilmiştir.

İstatistiki bilgilerden önce ölçeklerin ölçme modelinde gözlenen her bir değişkeninin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları incelenerek verilecektir. Çalışma grubu için yaşam boyu öğrenme ölçeğinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0,52 ile 0,24 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0,67 ile 0,21 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler Şekil 4-2’de gösterilmiştir.



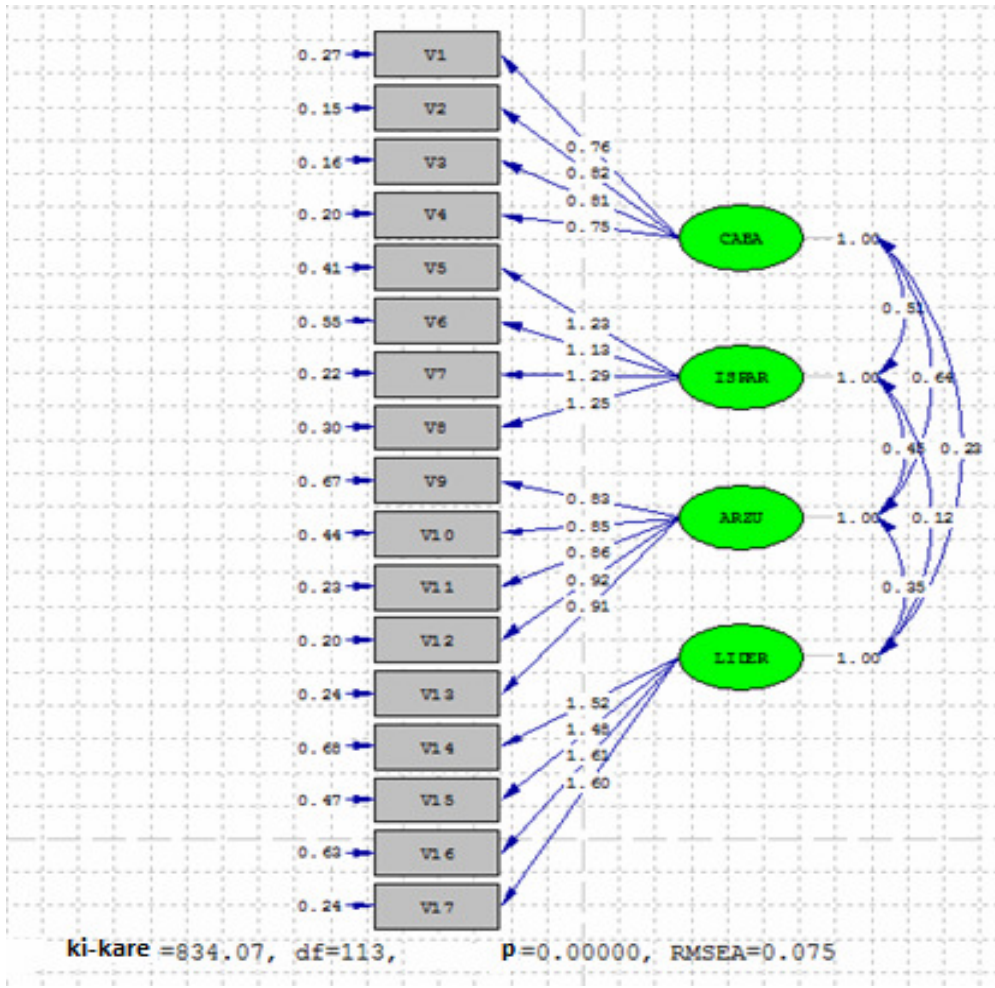
Şekil 4-2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçme modeli

Akademik branş memnuniyeti ölçeğinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 1,01 ile 0,33 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 1,53 ile 0,27 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler Şekil 4-3'te gösterilmiştir.



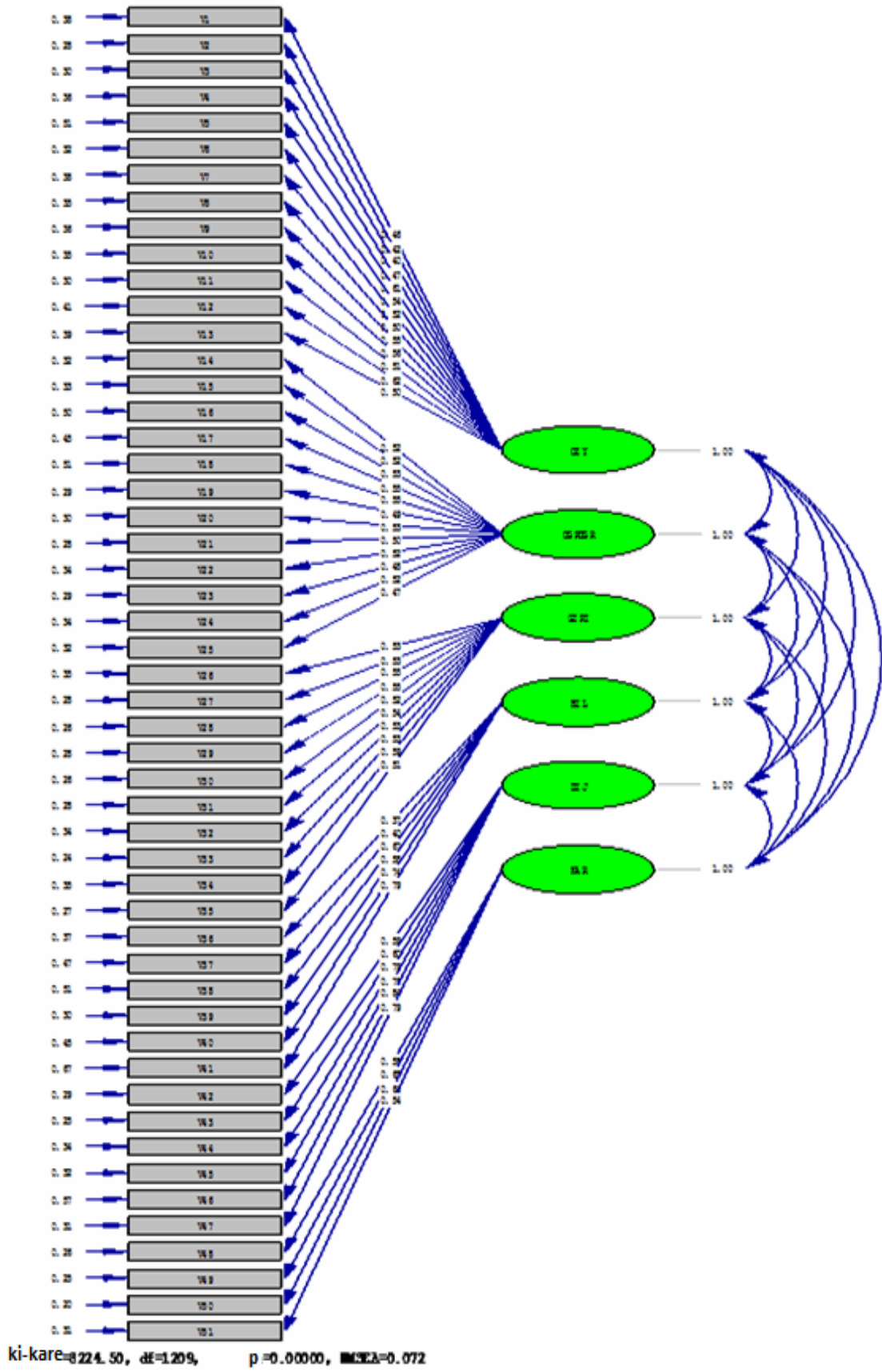
Şekil 4-3. Akademik branş memnuniyetleri ölçme modeli

Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 1,61 ile 0,75 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0,68 ile 0,15 arasında değiştiği belirlenmiştir. MYEKÖ’de yer alan alt boyutlarının ölçeği açıklama oranlarına bakıldığında Çaba (0,28), Israr (0,26), Arzu (0,64) ve Liderlik (0,14) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzusu ölçeğini en iyi Arzu alt boyutunun açıkladığı görülmektedir. Bu değerler Şekil 4-4’te gösterilmiştir.



Şekil 4-4. MYEKÖ ölçme modeli

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0,95 ile 0,45 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0,42 ile 0,16 arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeğinde (YBÖY) yer alan alt boyutlarının ölçeği açıklama oranlarına bakıldığında Özyönetim (0,77), Öğrenmeyi Öğrenme (0,82), Girişimcilik (0,79), Bilgi (0,37), Dijital (0,21) ve Karar Verme (0,55), olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğini en çok öğrenmeyi öğrenme, en az ise dijital yeterlik alt boyutunun açıkladığı görülmektedir. Bu değerler Şekil 4-5'te gösterilmiştir.



Şekil 4-5. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçme modeli

Tablo 4-4. Standart uyum iyiliği ölçütleri ile araştırma sonuçlarının karşılaştırılması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul edilebilir uyum	Araştırmada elde edilen uyum değerleri
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2 \leq \chi^2 \leq 3sd$	295,59
p	$0,05 \leq p \leq 1,00$	$0,01 \leq p \leq 0,05$	0,00000
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4,92
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,059
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,98
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,98
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,96
AGFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$	0,94

Kaynak: Jöreskog ve Sörbom, 1996; Schermelleh – Engel ve Moosbrugger 2003, Marsh ve Hocevar, 1988).

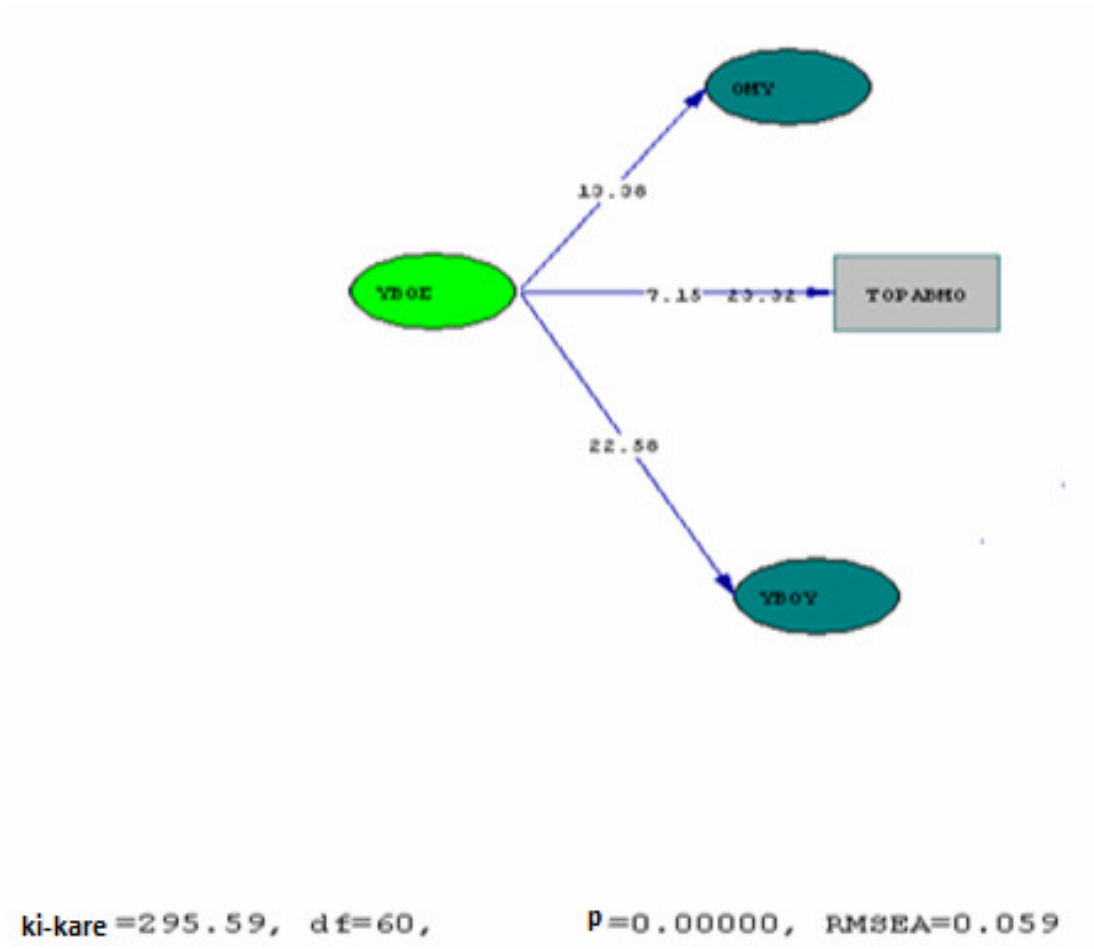
Araştırmada modelin değerleri ($\chi^2 = 295,59$, $df = 60$, $\chi^2/sd = 4,92$, $p = 0,00000$, $GFI = 0,96$, $AGFI = 0,94$, $CFI = 0,98$, $NFI = 0,98$, $NNFI = 0,98$, $IFI = 0,98$ ve $RMSEA = 0,059$) ile yukarıdaki tabloda kabul edilen uyum değerleri çerçevesinde incelendiğinde araştırmada ön görülen model uyumlu olarak bulunmuştur.

Tablo 4-5. Ölçüm modeli sonuçları

Ölçek	Standartlaştırılmış Yükler	t- değeri	R^2
YBÖE			
Öğrenme	0,73	24,74	0,54
Gelişim	0,68	22,55	0,46
ABM	0,23	7,15	0,054
MYEKÖ	0,72	13,38	0,51
YBÖY	0,74	22,58	0,55

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde (YBÖE) yer alan öğrenme ve gelişim alt boyutlarının ölçeği açıklama oranlarının 0,54 ile 0,46 olduğu gözlemlenmiş öğrenme boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimini açıklama oranının gelişim göstermede isteklilik boyutuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bunun yanında yaşam boyu öğrenme eğilimi (YBÖE) varyansının %55'ini yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (YBÖY), %51'ini öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları (MYEKÖ), %0,054'ini akademik branş memnuniyeti (ABM) açıklamaktadır.



Şekil 4-6. Kurulan yapısal modele ait t-değerleri



ki-kare =295.59, **df**=60, **p**=0.00000, **RMSEA**=0.059

Şekil 4-7. Kurulan yapısal modele ait standartlaştırılmış yük değerleri

Model yapılmış olan regresyon analizinin YEM ile doğrulanmasıdır. Sonuç olarak çalışmanın amacı doğrultusunda literatüre dayanarak oluşturulan varsayımlar ve kurulan teorik model istatistiki olarak hem regresyon hem de yapısal eşitlik modeli ile doğrulanmaktadır. Çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki en önemli faktör yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (%55) oluştururken, öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzusunun önemli derecede (%51) etkili olduğu görülmektedir. Akademik branş memnuniyetinin ise etki faktörünün düşük olduğu bulunmuştur. Ancak yapılan regresyon analizi sonuçları ile yapısal eşitlik modellemesi yöntemi sonuçları paralellik göstermesine rağmen her iki yöntemin bulguları için açıklanan varyans değerlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu değerler tablo 4-6'da verilmiştir.

Tablo 4-6. Belirlilik katsayısı karşılaştırma

MODEL	Değişkenler	R ²	
		YEM	Regresyon
	ABM	,054	0,057
	MYEKÖ	0,51	0,220
	YBÖY	0,55	0,455

Tablo 4-6’da açıklanan varyans değerleri incelendiğinde yapısal eşitlik modellemesi analizlerinde, regresyon analizlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Dursun ve Kocagöz (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuç bulunmuş ve bu durum regresyon yönteminde dolaylı etkilerin incelenemiyor olmasından kaynaklanabileceğini ifadesi ile açıklanmıştır. Özellikle model geliştirme çalışmalarında, araştırmacının açıklamaya çalıştığı nihai değişkendeki değişim, modelde tasarlanan bağımsız değişkenler tarafından ne kadar fazla düzeyde açıklanırsa, geliştirilmekte olan modelin başarısı daha kabul edilebilir olmaktadır (Dursun ve Kocagöz, 2010).

Çalışmanın nihai sonucunda teorik model yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde önemli derecede etkiye sahip olması ile desteklenirken, teorik modelde belirtilen akademik branş memnuniyetinin etkisinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durum akademik branş memnuniyetinin daha çok mesleki gelişim ile ilgili olması (Duffy ve diğerleri, 2011; Jadidian ve Duffy, 2012), yaşam boyu öğrenme için aracı bir etki faktörü niteliği taşıması ve dolaylı bir etkiye sahip olması ile açıklanabilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme kavramının çok geniş olmasından dolayı yaşam boyu öğrenme üzerinde birçok faktörün (kültürel, sosyal, bireysel, toplumsal ve ekonomik etkenler gibi) etkisinin olabileceği (Overly, Mc-Quigg, Silvernail ve Coppedge, 1980; Akt: Dunlap, 2005; SEC, 2000) ve akademik branş memnuniyetinin bu kavramlardan sadece biri olarak çok kısıtlı kalması bu duruma gerekçe gösterilebilir.

Ancak yine de üniversite öğrencilerinin seçtikleri akademik branştan memnun olup olmama durumlarının gelecekle ilgili planları üzerinde önemli etken olacağı düşünülmektedir. Epstein ve McPartland 1978 yılında kavramsallaştırdıkları okul yaşam

kalitesi çalışmalarında öğrenci memnuniyetini önemli bir boyut olarak ele almaktadırlar (Akt: Korkmaz, 2009). Okulda eğitime önem veren toplumlar; bireylerin ilgi alanları, gereksinimleri ve kişilik özelliklerine uygun bir eğitim dalını seçip kendi çıkarları, arzuları ve yeteneklerine göre eğitildiği zaman sosyal hayatta başarılı ve yararlı olduğunu bilir (Kumandaş, Kutlu, Yıldırım, 2014).

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusunun yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı ve önemli derecedeki etkisinin nedeni de; yaşam boyu öğrenmede mesleki öğrenmelerin önemli bir yerinin olması gösterilebilir. Günoç ve diğeri (2012), yaptıkları çalışmada; yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini üç katmandan oluşan bir yapı ile tanımlamaktadırlar ve bu yapının katmanlarında yer alan örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmeleri, kişisel, sosyal ve mesleki gelişimleri bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde etkili olan faktörler olarak nitelermektedirler. Mesleğine ilişkin bilgileri ve becerileri öğrenme potansiyeline ve isteğine sahip olan bireyler yaşam boyu öğrenmenin de kapsamı içerisinde yer alan mesleki bir kursa, seminere, konferansa ya da diğeri öğrenme kaynaklarına istekli katılım ve erişim gösterirler ve sürekli gelişime açık çalışan profilini oluşturmurlar. Bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal, ahlaki ve duygusal yönden gelişimi ayrı ayrı incelense de bireyin gelişimi bir bütündür ve hepsi birbirini destekleyen unsurlardır.

Çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı ve geniş düzeyde etkisi olduğu sonucu, “Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olan bireylerin yaşam boyu öğrenmeye karşı daha eğilimli ve olumlu tutuma sahiplerdir” ifadesi ile açıklanabilir. Bu ifade Appley (2001)’in üniversite eğitimi süresince alan öğretiminin yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin de öğrenebileceğini ve bu öğrenmeler sonucunda öğrenmeye karşı olumlu tutum, eğilim ve istek oluşturabileceğini ifade ettiğı görüşü ile desteklenmektedir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin, öğrenmeye açıklık ve gelişime açıklık eğilim düzeylerinin yüksek düzeyde,
- Akademik branş memnuniyetlerinin orta düzeyde,
- Mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde
- Yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı,
- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı,
- Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı,
- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı,

- Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı,
- Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Akademik branş memnuniyetleri, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri gibi tüm bağımsız değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde bir etkileri olduğu bulunmuştur.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıcılık derecelerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerden yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en iyi yordayıcısının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olduğu görülmektedir. En düşük yordayıcının ise akademik branş memnuniyeti olduğu bulunmuştur.

5.4. Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde (YBÖE) yer alan Öğrenme ve Gelişim alt boyutlarından öğrenme boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimini açıklama oranının gelişim göstermede isteklilik boyutuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi (YBÖE) varyansının en çok yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (YBÖY) açıklarken öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularının da (MYEKÖ) açıklayıcılığı yüksek bulunmuştur. Ancak akademik branş memnuniyetinin (ABM) çok düşük düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

5.5. Öneriler

5.5.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularının düşük çıkmasından dolayı öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularını geliştirmeye yönelik mesleki danışmanlık programları uygulanabilir veya eğitim fakültelerinde bunu sağlayacak birimler oluşturulabilir.
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularını arttırmak için öğretmenlerin öğretmen adayları ile deneyimlerini paylaşabildikleri ortamlar oluşturulabilir ya da öğretmenlik mesleğinde kariyer elde etmiş kişiler sınıfa davet edilip konuşma yapması sağlanabilir.
3. Akademik branş memnuniyetini arttırmak için öğretim elemanları öğrencinin derslere olan ilgisini arttırıcı, bireysel farklılıkları dikkate alan ders planları hazırlayabilir.
4. Öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme çalışmalarında öğretmen adaylarına iş imkanları detaylı olarak bildirilebilir ve bunun için özel sektör temsilcileri sınıfa davet edilebilir.
5. Yaşamda sürekli öğrenmenin önemini vurgulayan ve hem mesleki alan hem de öğretmenlik alanına yönelik seminer, sempozyum, kongre gibi faaliyetlere yönelik bilgilendirmeler yapılarak öğretmen adaylarının katılımları desteklenebilir.
6. Sürekli öğrenme konusunda öğretim elemanları, öğretmen adayları için, motivasyonu arttırıcı rol model oluşturabilirler.
7. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yaşam boyu öğrenme becerilerinin etki düzeyinin yüksek olduğu göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının birer yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlamak için yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici kazanımlar içeren etkinlikler ve programlar düzenlenebilir.

8. Öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerini kariyer geliştirme arzularını arttırıcı kariyer günleri düzenlenerek çalışmaları yapılarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttırılabilir.
9. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile akademik branş memnuniyetleri birinci sınıftan itibaren takip edilerek öğretmen eğitim programının etkileri irdelenebilir ve programlarda yeniden düzenleme yapılabilir ya da daha uygun programlar düzenlenebilir.
10. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile akademik branş memnuniyetlerine yönelik yapılacak izleme çalışmalarından öğretim elemanları haberdar edilerek derslerde ya da uygulamalarda akademik branşın mesleğin önemine ilişkin etkinlik çalışmaları yapmaları sağlanabilir.

5.1.2. Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu çalışma öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde yaşam boyu öğrenme becerileri, akademik branş memnuniyeti ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının etkileri ile sınırlıdır. Çalışma literatürde yer alan direk ya da dolaylı etkisi olabileceği düşünülen öğretmen adaylarının sosyo-demografik özellikleri, eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen işbirlikleri, öğrenme stilleri gibi diğer faktörlerle genişletilebilir.
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme isteklerini, mesleğe yönelim ve kariyer geliştirme arzularını, yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını ve akademik branş memnuniyetlerini düşüren etmenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının üniversiteye başladıklarında akademik branş memnuniyetleri var mı araştırılabilir ve çalışma boylamsal olarak

yürütülerek zaman içerisinde eğitim aldıkça akademik branş memnuniyetlerinin ne düzeyde değişmekte olduğu belirlenebilir.

4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları birinci sınıftan başlayarak dördüncü sınıfa kadar incelenebilir ve öğretmen eğitim programının öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularına etkisi belirlenebilir.
5. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin; yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelim ve akademik branş memnuniyeti dışında diğer faktörler (öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenci başarısı, üniversite memnuniyeti, motivasyon kaynakları, girişimcilik özellikleri, mesleki seçim nedenleri, vb.) ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha geniş çerçevede anlaşılması için farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının da dahil oldukları araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte aynı araştırma farklı örneklemelerle de yapılabilir.
7. Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyip etkilemediği üzerine araştırmalar yapılabilir
8. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğretmen adayları belirlenip, bu öğretmen adaylarının hangi özellikleri ile farklılaştıkları nitel araştırma yöntemleri de kullanılarak derinlemesine araştırılabilir.
9. Bu araştırmada ele alınan yaşam boyu öğrenme becerilerini, öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyer geliştirme arzularını arttıracak kazanımlar içeren özel bir program hazırlanarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri deneysel çalışmalarla test edilebilir.

KAYNAKÇA

ADEA (2012). Application of ICT by Basic level Teachers and Learners to the Development of Core Skills for Lifelong Learning: A Transnational Study in Ghana and Mali.

http://www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme1/1_4_04_BAKU_rocare_en.pdf. Erişim Tarihi: 25.05.2014.

Akbıyık C. ve Seferoğlu,S.S., (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. <http://193.255.206.126/efdergi/download/2006.2.32.59.pdf>. Erişim Tarihi: 25.07.2014, 90-99.

Akkoyunlu, B. (2008). “Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. (Açılış Konuşması)” International Educational Technology Conference (IETC) 6–8 Mayıs 2008, Eskişehir. www.ietc2008.home.anadolu.edu.tr , Erişim tarihi: 07.07.2014.

Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101.

Aksoy M, (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktan, C. C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmalar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

<http://www.canaktan.org/egitim/globaltrendle/aktan-trendler.pdf> Erişim tarihi: 06.04.2010.

- Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning policy brief, European Commission, *Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies* <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>. Erişim Tarihi: 15.06.2014.
- Appley, D. (2001). The covert curriculum: the lifelong learning skills you can learn in college. http://www.hamiverse.com/apbio/student_success_resources/lifelong_learning_skills Erişim tarihi: 19.06.2013.
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program uzmanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arsal, Z. (2011). “The lifelong learning tendencies of the prospective teachers in the Bologna process in Turkey”. ATEE Annual Conference 2011 Riga: Teacher’s Life – Cycle from Initial Teacher education to Experienced Professional, Riga: Latvia University, 496-509.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions, *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K. & Bagnal, R. (2012). *Second International Handbook Of Lifelong Learning*, London-New York: Springer International Handbooks of Education.
- Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, (Official Journal of the European Union). (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET 2020’)*, Notices from European Union institutions and bodies, C 119/2
- <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF>. Erişim Tarihi: 15.10.2014.

- Avşar, P. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer: yönetimi planlaması gelişimi ve sorunları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ayyıldız , H. ve Cengiz, E., (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (yem) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 63-84.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balko, M. C. (2012). *A quantitative analysis of factors affecting undergraduate business students' choice of major: testing a proposed model of academic major choice identity development*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Texas: Texas Tech University, Graduate Faculty.

- Balcı, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343–349.
- Bath D. M. & Smith C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 173-189.
- Beugelsdijk, S. & Noorderhaven, N. (2004). Entrepreneurial attitude and economic growth. *The Annals of Regional Science*, 38, 199–218.
- 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).
- Bilir, B., Çekiç, O. ve Uslu, B. (2013). “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri” V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi 6-9 Haziran, 2013, Çanakkale.
- Bligh, E. (1982). *Professionalism and flexibility in learning*. (Leverhulm Series No 6 Ed.). Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

- Boud, D. (2007). *Reframing assessment as if learning were important*. D. Boud and N. Falchikovm (Eds.) *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the longer term* (14–26) içinde, Abingdon, UK: Routledge.
- Brace, N., Kemp, R. & Snelgar, R. (2003). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows (versions 9, 10 and 11)*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standardsbased synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30 (1), February, 21–40.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework principles, standards and practice*. Australia: Library Publications University of South Australia.
- Burden, P. R. (1982). Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages. *Association of Teacher Educators national conference*, Phoenix, Feb. 15, 1982.
- Butko, N.J & Movellan, J.R. (2007) Learning to learn. ” in *Proc. Int. Conf. Develop. Learn.*, 151-156, London, U.K.,
- <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4354070>. Erişim Tarihi: 24.08.2014.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can A. A. & Yüksel, U. (2012). Assessment of music education courses of public education center in the direction of the trainees opinions in the process of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31 (2012), 704–713.
- Candy, P., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education (Report No. 28)*. National Board of Employment, Education and Training (NBEET). Canberra: Australian Government Publishing Service (AGPS).
- Carr, P. B. (1999). *The measurement of resourcefulness intentions in the adult autonomous learner*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, USA: The George Washington University.
- Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Chisholm, L. (2005) Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe, LeuvenLouvain,
http://www.saltoyouth.net/download/429/Bridges%20for%20Recognition_Cheat%20Sheet_final.doc. Erişim tarihi:20.05.2014.
- Chau, P. Y. K. (1997). Reexamining a model for evaluating information center success using a structural Equation modeling approach. *Decision Science*. 28 (2), 309-334.

- Coşkun, D.Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, D.Y. ve Demirel, M. (2011). “Yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme” Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3 (XIV): 2067-2075.
- Coşkun, D. Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 42, 108-120.
- Cornu, B. (2006). *Teacher training: the context of the knowledge society and lifelong learning, the European dimension and the main trends in France*, P. Zgaga (Ed.) Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context (26-36) içinde. Ljubljana: European Social Fund.
- Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, No.2, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504> erişim tarihi: 08.04.2013.
- Confessore, G. J. (1992). *An introduction to the study of self-directed learning*. G. J. Confessore and S. J. Confessore (eds.), *Guideposts to Self-Directed Learning: Expert Commentary on Essential Concepts*, King of Prussia içinde. Penn: Organization Design and Development.
- Conley, S., Bas-Isaac, E. & Brandon, J. (1998). What matters to whom: predictors of teacher satisfaction in a career development plan. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11: 299-322.
- Cowan, D. T., Roberts, J. D., Fitzpatrick, J. M., While, A. E. & Baldwin, J. (2003). The approaches to learning of support workers employed in the care home sector: an evaluation study. *Nurse Education Today*, 24, 98–104.

- Crick, R. D., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education*. 11 (3), 247– 272.
- Crick, R. D. & Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool?. *Educational Research*, 50 (4), 387–402.
- Çelebi, N., Özdemir, H. & Eliçin, Ö. (2014). Studying level of awareness of teachers in terms of their lifelong learning skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 2030-2038.
- Çelikten, M., Sanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (Temmuz /II), 201-212.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, B. ve Perkmen, S. (2010). “Holland’ın kariyer teorisine göre müzik öğretmeni adaylarının kişiliği” International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November 2010, Antalya-Turkey.
- Çilek, A. (2002). Yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dahling, J. J. & Thompson, M. N. (2013), „Detrimental relations of maximization with academic and career attitudes. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 278-294.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong education and the school curriculum*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

- De La Harpe, B. & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169–182.
- Demir, A. ve Demir, S (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *The Journal of International Social Research*, Volume 2 / 9 Fall, 95-105.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Educational Administration: Theory and Practice*,. 15 (60), 601-623.
- Demircan, N. (2000). *Girişimcilik ve girişimcilerin kişilik özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Derrick, M. G. (2001). *The measurement of an adult's intention to exhibit persistence in autonomous learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: The George Washington University.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning, *New Directions For Adult And Continuing Education*, 100 (Winter).
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. (2nd ed). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21(3), 64-75.
- DPT (2001). Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34._dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf. Erişim Tarihi: 05.05.2013.
- DPT (2006). Bilgi Toplumu Stratejisi Sosyal Dönüşüm Mevcut Durum Tespiti Nihai Rapor. <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/btstrateji/BTS%20-%20MDT%20-%20> Erişim tarihi: 05.05.2013.

- Doğan, T. ve Totan, T. (2010). Sosyal fobide bilişsel süreçleri değerlendirmeye yönelik yeni bir ölçme aracı: Sosyal düşünceler ve inançlar ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1) 504-520.
- Dolan, A. M. (2012). Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland, *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 463-479.
- Doyle, W. (1985). *Teaching-as a profession: what we know and what we need to know about teaching*. Washington, DC: Reports National Inst. of Education (ED).
- Dunlap, J.C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skill during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18 (1), 5-33.
- Duffy, R. D., Allan, A. A. & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79 (2011), 74–80.
- Duman, A. (2005). *Türkiye’de Yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği*. F. Sayılan, A. Yıldız (Ed) Yaşam Boyu Öğrenme. (31-44) içinde. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010) Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (35), 1-17.
- Dündar, Ş. (2014). Burnout in prospective elementary school teachers; is it related to reason for choosing the elementary school teaching major, beliefs about the teaching career and satisfaction with the choice? *Educational Research and Reviews*, 9 (4), 110-117.

- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 131-147.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-31.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1) 1-18.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S. ve Bekir, H.S. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme: kuram ve uygulama*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, A. & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Eren, A. (2011). Relational analysis of prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching, and career choice satisfaction. In E. T. Canrinus, *How to attract, retain, and promote qualified teachers? Insights into motivation and emotion*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, USA.
- Eren, A. (2012a). Öğretmen adaylarının mesleki yönelimi, kariyer geliştirme arzuları ve kariyer seçim memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 807-826.

- Eren, A, (2012b). Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework? *Australian Journal of Education*, 56 (303), 303-318.
- Eren, A, (2012c). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: the mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2012), 111-123.
- Eren, A, (2013). Relational analysis of prospective teachers' emotions about teaching, emotional styles, and professional plans about teaching. *The Australian Educational Researcher* December (2013), 381-409.
- ERG (2014). Eğitim izleme raporu (2013). *Eğitim reformu girişimi*, Sabancı Üniversitesi. <http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1139>. Erişim tarihi: 25. 09. 2014.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 38, Sayı 168, 154-166.
- European Commission (2007). *The lifelong learning programme: education and training opportunities for all*. EC http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm. Erişim tarihi:20.03.2014.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes: education and training*.
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. Erişim Tarihi: 15.04.2014.
- Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Author.
- Eurydice (2012). *Avrupa'da eğitime ilişkin önemli veriler 2012*. Brussels: Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı.

- Eurydice (2013). *Avrupa’da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence-skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M., (2003). *Sosyal psikoloji*, (A.Dönmez, Çev.) İstanbul: İmge Kitapevi.
- Feldman, K. A., Smart, J. C., & Ethington, C. (1999). Major field and person-environment fit: Using Holland’s theory to study change and stability in college students. *Journal of Higher Education*, 70(6), 642-669.
- Fenwick J. T, (2001) “Fostering teachers’ lifelong learning through professional growth plans: A cautious recommendation for policy” Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions, May 22-23, 2001 Laval University, Quebec-Canada.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1-2), 3-15.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books.
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 1-16.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2013), Fostering lifelong learning e evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29 (2013), 144-155.

- Fulford, A., Robinson, D. & Thompson, R. (2010). *Teacher education for lifelong learning*, Avis, J., Fisher, R. ve Thompson, R. (Ed) Teaching in lifelong learning A Guide To Theory and Practice (18-26) içinde, New York: Open University Press.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50 (6), 1-13.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74.
- Foulquié, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*, (Çev. C. Karakaya), İstanbul: Sosyal Yayıncılık.
- Garipağaoğlu, Ç. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of computer education and instructional technologies pre-service teachers: a case study. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 224-236.
- Garsten, C. (2008). *Workplace vagabonds career and community in changing worlds of work*. England: Palgrave.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6 (4), 304-312.
- Gelpi, E. (1979). *A Future for Lifelong Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.

- Ghandour, L. (2012). Stability of college students' fit with their academic major and the relationship between academic fit and occupational fit. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Houston: Rice Üniversitesi.
- Giles, D.C. (2002). *Advanced research methods in psychology*. London: Routledge.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 196–213.
- Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi*, (S. Karakale, Çev.) İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Göçer, A. (2004). Türkçe öğretimine bir uygulama sahası olarak belirli günler ve haftaların kutlama etkinlikleri. *Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, bahar, 162, 178-195.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Ankara: Eğitim Sen.
- Gökçe, E. (2001). Üniversitelerin sınıf öğretmenliği programlarına devam eden öğrencilerin mesleğine ilişkin görüşleri. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1, 1432-1441.
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi, Ankara: Tekışık Yayıncılık, 68-80.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). Using spss for windows and macintosh. analyzing and understanding data (5. Baskı). New Jersey: Upper Saddle River.
- Greenhaus, J. H. & Callanan, G. A. (1994). *Career management*. New York: The Dryden Press.
- Guglielmino, L. M. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5 (1), Spring.

- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 35-43.
- Gündüz, H. B. (2004). *Bir meslek olarak öğretmenlik* M. Durdu Karşlı (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (29-55) içinde. Ankara: Öğreti-PegemA Yayınları.
- Günüç, S., Odabaşı H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2),309 -325.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2014). Etkili yaşam boyu öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik & güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 244-258.
- Hake, B., (2005). *AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol*. Sayılan F, Yıldız A (Edit). Yaşam boyu öğrenme (15-30) içinde Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Hammer, S. J., Chardon, T., Collins, P. & Hart, C. (2013). Legal educators' perceptions of lifelong learning: conceptualisation and practice. *International Journal of Lifelong Education*, 31 (2), March–April, 187-201.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Harlen, W. & Crick Deakin, R. (2003). *A systematic review of the impact on students and teachers of the use of ICT for assessment of creative and critical thinking skills*. Research Evidence in Education Library içinde. London: EPPI-Centre.
- Hautamaki, J. & Kupiainen, S. (2002). “The finnish learning to learn assessment project: A concise report with key results”. Workshop on Learning-to-Learn Assessment, Brussels, May 14 2002. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University.

- Heinrich, E., Bhattacharya, M. & Rayudu, R. (2007). Preparation for lifelong learning using e-portfolios. *European Journal of Engineering Education*, 32(6), 653–663.
- Helvacı, M. A. (2007). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü*, N. Saylan (Ed). Eğitim Bilimine Giriş (285-310) içinde. Ankara: Anı yayıncılık.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (3), 3-15.
- Hiemstra, R. (1999). *The sourcebook for self-directed learning*. Amherst, Mass: HRD Press, Inc.
- Holmesland, I. & Hostmark Tarrou, A.L., (2001). Institutionalising research in teacher education: the creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 67-76.
- Horton, W. F. (2005). *Information literacy and lifelong learning*, J. Lau (Ed). Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning, IFLA (12-19) içinde. Mexico.
- Hürsen, Ç. (2014). Are The Teachers Lifelong Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 5036 – 5040.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.
- İzmirli, Ş. Ö., Odabaşı H. F. ve Yurdakul, K. I. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (3), 169-178.

- Jadidian, A. & Duffy R. D. (2012). Work Volition, Career Decision Self-Efficacy, and Academic Satisfaction: An Examination of Mediators and Moderators. *Journal of Career Assessment*, 20(2) 154-165.
- Kara, D. A. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının “yaşamboyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5–7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye.
- Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim (genel lise) resim iş öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumları ve eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusundaki görüşlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının tv ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 51-62.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 23. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, T. ve Taşdemir, A. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 73-96.
- Kasperzack, D., Ernst, A. L. & Pinquart, M. (2014). Ambivalence during and after career decision making of high school graduates. *Journal of Career Assessment*, 00(0), 1-13.

- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* Cilt:10 Sayı:2 Yıl:10 Aralık, 115-130.
- Kaya, R., Aslan, H. ve Günal, H. (2013). Tarih öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile bölümden beklentilerine ilişkin görüşleri (Atatürk Üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 2 (2), 1-31.
- Kift, S. (2008). 21st century climate for change: curriculum design for quality learning engagement in law. *Legal Education Review*, 18(1/2), 1–30.
- Kim, I. & Loadman, W. E. (1994). Predicting teacher job satisfaction. *Reports Research/Technical*, 143, 1-19.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P. & Egnatoff, W.J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29 (3), 291-302.
- Kitagava, K. (2012). *Three translations revisited: lifelong learning in singapore*, D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (Ed). Second International Handbook of Lifelong Learning (305-320) içinde, London Newyork: Springer.
- Kline, (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. The Guilford Press.
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M. & 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.
- Knapper, C. & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.

- Knapper, C. (2006). "Lifelong learning means effective and sustainable learning reasons, ideas, concrete measures" 25th International Course on vocational Training and Education in Agriculture CİEA, 25.Ağust.2006, Canada.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Kolnik K, K. (2010). Lifelong learning and the professional development of geography teachers: A view from Slovenia. *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (1), 53–58.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *GEFAD / GUJGEF* 33(2), 373-391.
- Kordon, E. (2006). *Yetkinliklere dayalı kariyer planlama ve endüstri mühendisliği öğrencileri için bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, F., Erden, S., Arabacı, R., Ediz, B. ve Akça, A. (2005). "Bursa ili beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki ve sosyal tercihlerinin görüntüsü," 4.Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 2005, Bursa.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 135-151.
- Korobova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and american students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: Iowa State University.

- Köğçe,D., Özpınar,İ., Şahin,S.M. ve Yenmez,A.A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2014), 185-213.
- Kumandaş. H., Kutlu. Ö. & Yıldırım, Ö. (2014). Determining the distinctive characteristics of preservice teachers who willingly or unwillingly prefer their undergraduate programme. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 2364-2368.
- Kurbanoğlu, S., (2010). *Bilgi çağında bilgi okuryazarlığı*. Aydın, A ve Ateş, K (Edit). Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye Bildiriler (9-24) içinde. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kwo, O. (2010). *Introduction*. Kwo, O (Edit). Teachers as learners critical discourse on challenges and opportunities” CERC Studies in Comparative Education, 26, (13-13) içinde. London New York: Springer.
- Law, L., Lee, J. & Yen, M. O. (2009). Lifelong learning: The perceptions among teachers of mukah, a malaysian coastal district” *AARE Conference Papers*, 1-14.
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. London: Croom Helm, and Unesco, Paris.
- Livneh, C., & Livneh, H (1999). Continuing professional education among educators: Predictors of participation in learning activities. *Adult Education Quarterly*: 49, 91-106.

- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (ceta) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 77-99.
- Lynch, J. (1983). Lifelong Education And The Preparation Of Educational Personnel, Unesco Institute for Education, Printed in the Federal Republic of Germany.
- Lynch, R. L. (2000). High school career and technical education for the first decade of the 21st century [Electronic version]. *Journal of Vocational Education Research*, 25(2), 1–20.
- Major (2012). In texas tech university undergraduate/graduate catalog. http://www.depts.ttu.edu/officialpublications/catalog/_Glossary.php 01.03.2013.
- Marlow, L., Inman, D. & Betancourt-Smith, M. (1996). Teacher job satisfaction. *Reports Research/Technical*, 143, 1-12.
- Martinez, A.C., Levie, J., Kelley, D.J., Saemundsson, R.J. & Schott, T. (2010). *Global entrepreneurship monitor special report: A global perspective on entrepreneurship and training*. MA: Babson College, Babson Park.
- Matlay, H. (2005). Researching entrepreneurship and education: Part 1: What is entrepreneurship and does it matter? *Education and Training Journal*, 47(8/9), 665–678.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26 (2), 117-127.
- McIlveen, P., Beccaria, G., & Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 229-236.

- MEB (2006a). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB (2006b). *Meslek dersleri öğretmen eğitimi politika ve strateji raporu, Millî Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi – MTEM*. Ankara: MEB.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-yüksek planlama kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meerah, T. S. M., Lian, D. K. C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z. H. & Soh, T. M.T. (2011). Measuring life-long learning in the Malaysian Institute of Higher Learning context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 18 (2011), 560–564.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods practical application and interpretation*. (Third Edition). CA: Pyrczak Publishing.
- Meyers, L. S. , Gamst, G. & Guarimo, A. J. (2006). *Applied multivariate research. design and interpretation*. Londra: Sage Pub.
- Midik, O. & Tontus, O. (2013). Empathy and lifelong learning in the preclinical students International Conference on Medical Education (ICME) October 4-6 2013, Balaclava, Mauritlus.
- Mitkovska, S. J. & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher nnd core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28 (2011), 573 – 578.

- Moody S. (2010). *Students' attitudes toward their major discipline: implicit versus explicit measure of attitude*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, USA: Western Carolina University, The faculty of the Graduate School.
- Moretti, M., Ropar, I. & Moretti, A. (2013). Professional development of elementary school teachers. *Izvirni znanstveni članki/Original scientific papers NG*, 59, (1–2), 45-55.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 115-127.
- Narlı, N. (1982). Psikoloji bağlamında eğilim bildiren sözcüklerin kavramsal sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15 (2), 179-292.
- Nauta, M. M, (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15, 445-462.
- NCES, (1997). *The Status of Teaching as a Profession: 1990-91*. National Center for Education Statistics Statistical Analysis Report (SASS), January 1997.
- O'Connor, A.B. (1986). *Nursing staff development and continuing education*. Toronto: Little Brown and Company.
- OECD (1973), *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD publications.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. www.oecd.org/edu/talis/firstresults. 25.05.2014.

- Oskay, Ö., Erdem, E., Akkoyunlu, B., Soran, H., Yılmaz, A., (2010). “Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirmeleri üzerine bir çalışma” Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe, Ankara.
- Özan, M. B. ve Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 97-112.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX (2), 221-232.
- Özcan, D. (2011). Evaluation of 4th and 5th classes teachers’ competence perceptions towards lifelong learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3 (1), 1-9.
- Özcan, D. & Uzunboylu, H. (2012). Perceptions of principals towards lifelong learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7 (3), 148-157.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi (Giresun üniversitesi örneği). *Educational Administration: Theory and Practice*, Vol. 19, Issue 1, 61-98.
- Özen, Y. (2011). Kişisel sorumluluk bağlamında kariyer seçimini etkileyen sosyal psikolojik faktörler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2 (3), 81-96.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyler hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55

- Özkan, Ş., Gürsel, O. & İftar, G. (2014). The effectiveness of a self-management strategy instruction package prepared for students with intellectual disabilities, *Elementary Education Online*, 13 (1), 94-108.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010.) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *Elementary Education Online*, 9 (3), 910-921.
- Öztaşkın, Ö. B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2010) 3036–3042.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102.
- Parladır, S. (1995). Din eğitiminde hedefler. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 79-102.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polat, C. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 19 (4), 408–431.
- Polat, C (2006) Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Sayı 29 Erzurum, 249-266.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). “Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.” Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, 27-30 Mart,2008. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Ponton, M. K. (1999). *The measurement of an adult's intention to exhibit personal initiative in autonomous learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: The George Washington University.
- Porter, S. R. & Umbach, P. D. (2006). College major choice: An analysis of person-environment fit. *Research in Higher Education*, 47 (4), 429-449.
- Poyraz, H. (2013). “Yaşam boyu öğrenmede öğretmenler”, *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95.
- Ryan, J. (2003). Continuous professional development along the continuum of lifelong learning. *Nurse Education Today*, 23, 498–508.
- Robinson, J. S., Garton, B. L. & Vaughn, P. R. (2007). Becoming employable: A look at graduates' and supervisors' perceptions of the skills needed for employability. *North American Colleges and Teachers of Agriculture (NACTA) Journal*, 51(2), 19–26.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık, Cilt:VIII, Sayı:I*, 87-109.
- Sandal, E. K. ve Karademir, N. (2013). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü öğrencilerinin profili, beklenti ve sorunlarının değerlendirilmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 129-155.
- Sayılan, F. (2005). *Herkes için eğitim: yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunu*. F. Sayılan, A. Yıldız (Ed) Yaşam Boyu Öğrenme. (106-116) içinde. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Schlager, M. S. ve Fusco, J. (2003). Teacher Professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? *The Information Society: An International Journal*, 19 (3), 203-220.

- SEC (2000). *A Memorandum on lifelong learning*. Commission Staff Working Paper". 1832, Brussels, 30.10.2000. (Çevrimiçi),
<http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>: Erişim tarihi: 26 Haziran 2009.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve eğitimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30, 193-200.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 61-69.
- Sert, I. İ., (2010). *Bilgi okuryazarı adaylarının Kütüphanelere ve Okul Kütüphanelerine Bakışı.*, Aydın, A ve Ateş, K (Edit). Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye Bildiriler (87-105) içinde. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Sezer, C. (2013). Girişimcilik kariyerine yönelim nedenleri ve girişimcilik dersinin etkisi üzerine bir içerik analizi: KTMÜ örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (4), 63-86.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi [Turkish Journal of Social Research]*, 15(3), 9-22.
- Sovet, L., Park, M. S-A. & Jung, S. (2013). Validation and psychometric properties of academic major satisfaction scale among korean college students. *Social Indicators Research*, 119:1121-1131.
- Sönmez, V. (1999). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1167-1184.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 394-417.
- Şara, P. ve Kocabaş, A. (2012). “Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1 (2), 8-17.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(12), 45-65.
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*, Ankara: Nobel.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş-Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, U. (2008). *Çoklu zeka kuramına göre 3-6 yaş arasındaki çocukların yöneldikleri oyuncakların mesleki eğilimleri belirlemedeki rolü ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayıncılık
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2013).
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.51799c0a59a674.20444849. Erişim Tarihi: 25.04.2014

- TED (2009a). Öğretmene yatırım, geleceğe atılım. *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*, Ankara: TED.
- TED (2009b). *Öğretmen yeterlikleri raporu*, Ankara: TED.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11 (116), 1-9.
- Tekin, Ö. A. ve Ehtiyar, V. R (2010). Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20 (5) 3394-3414.
- Terzi A. R. ve Tezci E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593- 614.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*, 11. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Tough, A. (1979) *The adult’s learning project*. San Diego: University Associates.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Toomey, R., Chapman, J., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. & Willams, I., (2005). Lifelong learning and the reform of the teaching practicum in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), March, 23–34.
- Turner, F. (2005). Actor-Networking the News, *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 19(4), 321-324.

- Tümkaya, S., Aybek, B. ve elik, M. (2007). KPSS'ye girecek ğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 953-974.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulus, O. (2009). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, A. (2007). *ğretmenlik Paradoksu*. M. Durdu Karşlı (Ed), ğretmenlik mesleğine giriş (57-77) içinde. Ankara: Öğreti PegemA Yayınları.
- Uygun, S. (2008). "Ortaöğretim sosyal alanlar bölümünde okuyan ğretmen adaylarının mesleğe yönelik duyarlılıkları" Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu, 14-16 Mayıs 2008, Çanakkale.
- Uysal ve şahin (2008) tarafından yapılan "Yaşam Boyu ğrenme Programının Bilgisayar Ve ğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ğrencileri Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu niversitesi rneği" ietc2008.home.anadolu.edu.tr.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, . (2011). Lifelong learning competence scale (LL LCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, . (2013). Evaluation of teachers' attitudes and perceptions of competence regarding lifelong learning. *Croatian Journal of Education*, 15, 177-204.

- Ünal, M. (2011). *Avrupa birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wang, Q. (2008). *Individuals' perceptions of lifelong learning and the labour market competition: A case study in Shanghai, China*. Yayınlanmamış Doktora tezi, University of Bath, Department of Education.
- Watt, H. M. G., & Richardson P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W. & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.
- Williams, B. J. (2009). *Investigation of broad and narrow personality traits in relation to major satisfaction for students in engineering, education and psychology majors*. USA: University of Tennessee, Honors Thesis Projects.
- Wirth K, R. and Perkins, D. (2008). Learning to learn
<http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html> (version 16 September 2008). 03.05.2014.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yılmaz, B. ve Ersoy, A., (2010). *Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım*. Aydın A, Ateş, K (Edit). Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye Bildiriler, (48-72) içinde. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

- Yong, B. C. S. (1994). Factors that determine the attractiveness of the teaching profession in Brunei Darussalam as perceived by teacher trainees. *Journal of Education for Teaching*, 20, 113–126.
- Young, M. (2000). *Bringing knowledge back in: Towards a curriculum for lifelong learning*, A. Hodgson (Ed.) Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning (97-112) içinde. London: Kogan Page.
- Zaimler D. (2003). *Kariyer yönetimi kimin sorumluluğunda*, F. Tahiroglu (Ed.), *Düşünceден Sonuca İnsan Kaynakları* (147-154) içinde. İstanbul: Hayat Yayınları.

EKLER

Ek 1: Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği Türkçeye Uyarlama ve Kullanım İzni

Re: Academic Major Satisfaction Scale (AMSS)

Re: Academic Major Satisfaction Scale (AMSS)

Margaret Nauta (mmnauta@ilstu.edu)

Add to contacts

4/11/13

To: duygu gur

Dear Duygu,

I am glad that the AMSS seems to be helpful for your study. Please do feel free to adapt and use it in whatever way it would be useful for your study.

Best wishes,

Margie Nauta

On 4/11/2013 1:30 AM, duygu gur wrote:

>

> Margaret M. Nauta/ ,/

>

> Hi, I am currently working on my dissertation for my doctorate

> degree in Sakarya University, Turkey. My dissertation focuses on

> Student's Satisfaction With Their Academic Majors.

> Your questionnaire fits perfectly and I want to adapt

> your questionnaire to Turkish. I would like to obtain your

> permission to use and adapt your questionnaire to Turkish.

> Have a great Thanksgiving .

Ek 2: Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Gür, ölçme aracını kullanabilirsiniz. Mesaj ekinde mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği (PECDA-Scale) ile birlikte, çalışmanıza katkı sağlayabileceğini düşündüğüm bir çalışmam yer almaktadır. Maddelerin ilgili oldukları faktörleri, bu makalede yer alan tablo aracılığıyla tespit edebilirsiniz. Eğer gerekiyorsa ölçme aracının yönergesini de araştırmanızın amacı ya da amaçları doğrultusunda yeniden düzenleyebilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

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

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "duygu gur" <gurduygu@hotmail.com>

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

Gönderilenler: 18 Şubat Pazartesi 2013 16:10:59

Konu: doktora tezde kullanmak için ölçek izni

Ek 3: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Duygu Gür <dgur@sakarya.edu.tr>

1 02
2013

Alıcı: cigdemhursen

Hocam merhaba, ben Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretiminde araştırma görevlisiyim. Aynı zamanda Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programlarında doktora yapıyorum. Tezimde yaşam boyu öğrenme çalışıyorum. Bununla ilgili araştırma yaparken sizinde tezinizde yaşam boyu öğrenme çalıştığınızı hatta yeterliklerle ilgili ölçek geliştirmiş olduğunuzu gördüm. Eğer izniniz olursa tezimde ölçeğinizi kullanmak istiyorum. bu konuda yardımcı olursanız sevinirim. Tezinize ulaşamadığım için bir örnek ya da içeriğine dair özet bir bilgi gönderirseniz sevinirim. iyi çalışmalar..

Duygu Gür Erdoğan
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D

cigdem hursen <cigdemhursen@gmail.com>

9 02
2013

Alıcı: bana

Merhaba Duygu

Tezin özetini ve ölçeği ekte gönderiyorum..Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum

Saygılarımla,

--

Yard. Doç. Dr. Cigdem Hursen
EPÖ A.B.D. Başkan Yardımcısı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölüm Başkan Vekili
Yakın Doğu Üniversitesi
Lefkoşa
KIBRIS

E.posta: cigdemhursen@gmail.com

Tel: +90392 6802000 Dahili: 110

1 Şubat 2013 14:09 tarihinde Duygu Gür <dgur@sakarya.edu.tr> yazdı:

Ek 4: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı; bu çalışma öğretmen adayları için gerekli olduğuna inanılan yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Veriler tamamen bilisel anlamda kullanılacaktır. İsmınızı yazmanıza gerek yoktur. Bu çalışmada değerli katılımlarınızı esirgemediğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Duygu GÜR ERDOĞAN

CİNSİYET: Kız () Erkek ()

BÖLÜM: SNÖ () FBÖ () OÖÖ () SBÖ () TRÖ () BTÖ () ZEÖ ()

İME ()

SINIF : 3. SINIF () 4. SINIF ()

Ek 5: AKADEMİK BRANŞ MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİ

AKADEMİK BRANŞ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sık sık bu branşa yerleşmemiş olmayı istiyorum					
2. Seçtiğim akademik branşta mutlu olmayı isterdim					
3. Başka bir branşa geçmeyi şiddetle göz önünde bulunduruyorum					
4. Genel olarak seçtiğim branştan memnunum					
5. Seçtiğim branş hakkında kendimi iyi hissediyorum					
6. Branşımı değiştirebilme hakkında biriyle konuşabilmeyi isterim					

Ek 6: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarfederim					
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

Ek 7: YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ (YBÖYÖ)

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

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

Ek 8: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELME VE KARIYER GELİŞTİRME ARZULARI ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELME VE KARIYER GELİŞTİRME ARZULARI ÖLÇEĞİ	Son derece fazla	Oldukça fazla	Fazla	Kararsızım	Az	Oldukça az	Hiç
1. Öğretmenliğinizde ne kadar çaba harcayacaksınız?							
2. İyi bir öğretmen olmak için ne kadar çalışacaksınız?							
3. Bir öğretmen olarak ne kadar çaba harcamayı planlıyorsunuz?							
4. Etkili bir öğretmen olmak için ne kadar çalışacaksınız?							
5. Öğretmenlik mesleğinde kalacağınızdan ne kadar eminsiniz?							
6. Eğitim alanında kalacağınızdan ne kadar eminsiniz?							
7. Öğretmenliğe devam edeceğinize ne denli güveniyorsunuz?							
8. Öğretmenlik mesleğinde ısrarlı olacağınızdan ne kadar eminsiniz?							
Öğretmen olduğunuzda aşağıdakileri ne oranda yapmayı planlıyorsunuz?							
9. Mesleki gelişim kurslarına katılmak.							
10. Mesleki gelişimde daha ileriye gitmek							
11. Eğitim alanındaki güncel gelişmeleri öğrenmek							
12. Eğitim programları alanındaki bilgileri edinmeye devam etmek							
13. Öğretim becerilerinizi nasıl geliştireceğinizi öğrenmeye devam etmek							
14. Okullarda bir yöneticilik pozisyonu elde etmek							
15. Okullarda bir liderlik rolü almak							
16. Okullarda bir personel idareciliği rolü arayışında olmak							
17. Okullarda liderlik sorumluluklarına sahip olmak							