



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BOYU ÖĞRENME VE ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MASTER'S THESIS

MERVE ZORBA

MALATYA, 2026

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BOYU ÖĞRENME VE ÖĞRETMENLİĞE HAZIR OLMA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Merve ZORBA

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU

Tez Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU

Doç. Dr. Başak KASA AYTEN

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali ER

MALATYA

2026

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		Yayın Tarihi	19.08.2019
Eğitim Bilimleri Enstitüsü		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin
İncelenmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. CİHAT YAŞAROĞLU

HAZIRLAYAN
MERVE ZORBA

Jürimiz tarafından 17/07/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez
oybirliği ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin: Unvanı Adı SOYADI

İmza

1. Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU
2. Doç. Dr. Başak KASA AYTEN
3. Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali ER

.....
.....
.....

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca
yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun / / 20. . . .
tarih ve 20. . . . / sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

ETİK ve YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

17/07/2026

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, “Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimde:

1. ETİK ve BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösterimde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

2. YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN BEYANIM:

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalanmadım**.

(X) Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalandım**.

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
- Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
- Kullanımın tezin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
- Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
- Kullanılan yapay zekâ araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dâhilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi,

kabul ve taahhüt ederim.

Merve ZORBA

İmza

EK: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

EK: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

No	Üretken Yapay Zekâ Aracı	Kullanım Amacı	Kullanıldığı Bölüm	Kullanım Şekli
1	Gemini	Örneklemin evren için yeterli olup olmadığını hesaplamak	Evren-Örneklem	Evren ve örneklem sayısı verilip gerekli hesaplama yaptırılmıştır.
2	Chat GPT	Bazı kaynaklara erişebilmek	Literatür taraması	Literatür incelendikten sonra gözden kaçan çalışmaları fark edebilmek için ilgili kriterlere uyan çalışmaların olup olmadığı taratılmıştır.
3	Gemini	Kontrol ettirmek	Tartışma	Beşinci alt problem için araştırmacının yaptığı yorumun doğruluğu yapay zekâya kontrol ettirilmiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi, Yaklaşımları ve Gelişimi.....	5
2.2. Hayat Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler.....	6
2.3. Hayat Boyu Öğrenenlerin Özellikleri.....	9
2.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Öğretmen Eğitimindeki Yeri ve Önemi.....	10
2.5. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	11
2.5.1. Kişisel Özellikler.....	11
2.5.2. Mesleki Özellikler.....	12
2.6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Doğrultusunda Öğretmenden Beklenenler.....	13
2.7. Öğretmenliğe Hazır Olma Durumu.....	14
2.8. Modern Anlamda Öğretmen Yetiştirme Süreci.....	14
2.9. Literatür Taraması.....	16
3. YÖNTEM.....	18
3.1. Araştırma Modeli.....	18
3.2. Evren ve Örneklem.....	18
3.3. Veri Toplama Süreci ve Ölçme Araçları.....	19
3.4. Verilerin Analizi.....	20
3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	20
4. BULGULAR.....	22
4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerin İlişkin Bulgular.....	22
4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	22
4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	23
4.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim İsteme Durumlarına Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	24

4.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular....	24
4.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	25
4.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	26
4.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Bölümlerini Tercih Etme Şekillerine Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	28
4.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Sınıf Seviyesine ve Bölümlerini Tercih Etme Şekillerine Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	29
4.10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	33
5. TARTIŞMA.....	34
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	37
6.1. Sonuçlar.....	37
6.2. Öneriler.....	37
6.2.1. Araştırma Sonuçlarından Doğan Öneriler.....	38
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	38
6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	38
KAYNAKÇA	40
EKLER.....	45
Ek-1. Öz Geçmiş.....	45
Ek-2. Etik Kurul İzni.....	46
Ek-3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni.....	47
Ek-4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği.....	48
Ek-5. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği Kullanım İzni.....	49
Ek-6. Öğretmenliğe hazır Olma Ölçeği.....	50

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tüm aşamalarında değerli görüşlerini benimle paylaşan, her sorumu samimiyetle cevaplayan danışman hocam Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu'na, derslerine girmeme izin veren ve veri toplamama yardımcı olan değerli üniversite hocalarıma, beni destekleyen aileme ve her zaman bana destek olan kuzenim İrem Nevran Zorba'ya teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin İncelenmesi

Günümüz toplumunda yeni bilgilerin ortaya çıkması ve yayılması oldukça hızlıdır. Bu durum bireyler için bilgilerini güncelleme, kendilerini sürekli geliştirme ihtiyacını doğurmaktadır. Doğası gereği dinamik bir yapıda olan öğretmenlik mesleğini icra eden ve edecek kişilerin de kendilerini sürekli geliştirmeleri adeta bir zorunluluktur. Bu durum hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma kavramlarının karşılıklı ilişki içerisinde olabileceğini ifade etmektedir. Geleceğin nesillerini etkileyecek olan sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerini belirlemek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Nicel yöntemin tercih edildiği araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmada İnönü Üniversitesinde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 209 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ve Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde T-Testi, ANOVA ve korelasyon tercih edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeylerinin ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin yeterli olduğu görülmüştür. Öğretmenliğe hazır olmanın sınıf düzeyi ve bölümü tercih etme şeklinin ortak etkisine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Hayat boyu öğrenme ile öğretmenliğe hazır olma arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversitelerde hayat boyu öğrenmeyi destekleyen atölyelere katılımın teşvik edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğreneni anlama, Öğrenmeyi öğrenme, Öğretmen eğitimi, Öğretmenliğe Hazırlık, Yaşam boyu öğrenme

ABSTRACT

The Investigation of Preservice Primary School Teachers' Levels of Lifelong Learning and Readiness for Teaching

In today's society, new knowledge emerges and spreads rapidly. This situation gives rise to the need of updating knowledge, constant self-improvement for individuals. Constant self-improvement is a necessity for people who are working and who will work in teaching profession, which is inherently dynamic. This situation demonstrates that lifelong learning and readiness for teaching concepts might influence each other. To determine lifelong learning and readiness for teaching levels of preservice primary school teachers and to determine the relationship between these two variables constitutes the purpose of this research. The research model, in which a quantitative method was chosen, is a correlational survey. Data has been collected from 1, 2, 3 and 4th grade 209 students who study in İnönü University in this research. Lifelong Learning Scale and Preparedness to Teach Scale was used to collect data. T-test, ANOVA and correlation was chosen to analyze data. It was found that lifelong learning and readiness for teaching levels of preservice primary school teachers were enough. It was found that readiness for teaching did not differ significantly based on the interaction effect of grade level and the way of choosing the major. A positive, moderate, and significant correlation was found between lifelong learning and readiness for teaching. It is recommended that encourage participation in workshops that support lifelong learning.

Key Words: Learning to learn, Lifelong learning, Preparedness for teaching, Teacher education, Understanding the learner

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)

ÖHOÖ : Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği

TED : Türkiye Eğitim Derneği

TYMM : Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

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

YBÖÖ : Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1 . Araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgileri	18
Tablo 2 . Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanları	22
Tablo 3 . Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	22
Tablo 4 . Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının sınıf seviyesine göre betimsel istatistikleri	23
Tablo 5 . Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının sınıf seviyesine göre ANOVA sonuçları	23
Tablo 6 . Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının lisansüstü eğitim isteme durumlarına göre t-testi sonuçları	24
Tablo 7 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanları	24
Tablo 8 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	25
Tablo 9 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesine göre betimsel istatistikleri	26
Tablo 10 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesine göre ANOVA sonuçları	27
Tablo 11 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının bölümü tercih şekline göre t-testi sonuçları	28
Tablo 12 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesine ve bölümü tercih şekline göre betimsel istatistikleri	29
Tablo 13 . Sınıf öğretmeni adaylarının etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları	30
Tablo 14 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecini tasarlama alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları	31
Tablo 15 . Sınıf öğretmeni adaylarının teknopedagojik yeterlik alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları ..	31
Tablo 16 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğreneni anlama alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları	32

Tablo 17 . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları	32
Tablo 18 . Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma puanları arasındaki ilişki	33



1. GİRİŞ

21. yüzyıl toplumunda bilgi akışı süreklilik göstermektedir. Bilgilerin yenilenmesi ise oldukça hızlıdır. Bu nedenle de çağa ayak uydurmak sürekli yeni şeyler öğrenerek gelişim gösterebilmekten geçmektedir. Meslek sahibi bireylerin işlerini icra ederken daha verimli olabilmeleri de yeni şeyler öğrenebilmeleri ile mümkün olmaktadır. Bireylerin bilgilerini güncelleme ihtiyacı yaşamın her döneminde ortaya çıkıp kendini hissettirebilir. Durum böyleyken 21. yüzyıl toplumunun gerektirdikleri hayat boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır.

Yeni çağın gerekliliği vurgusuna karşın hayat boyu öğrenme yeni bir kavram değildir. Platon, Konfüçyüs gibi yüzlerce yıl önceki düşünürlerin öğrenmenin hayatın tamamında yer alan bir süreç olduğuna değindikleri görülmektedir (Akcaalan ve Arslan, 2016). Bununla birlikte bireylerin yeni bilgiler öğrenmesi ve hayat boyu öğrenen olması ile ilgili çeşitli hadisler de mevcuttur. Tirmizî'nin Sünen'inde ilim bölümü 19. babda şu hadis geçmektedir: "Mü'min, cennete girinceye kadar duyduğu hayra [ilme] hiçbir zaman doymaz." (Şahin, 2006, s. 159). Bu hadis ile yüzyıllar öncesinden insanlara kendini sürekli geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Hayat boyu öğrenme bireyin ve toplumun hayat kalitesini arttırmak amacıyla ömür boyu gösterilen çabalar (Abukari, 2005). Hayat boyu öğrenme, evde, işte, okulda veya boş zamanlarda çeşitli bağlamlarda her yaşta öğrenme şeklinde de ifade edilebilir (Jarvis, 2010). Bu tanımlamalarla birlikte kavramın elzemliğini eskiden beri koruduğu ve her bireyin hayat boyu öğrenmeye sahip olması gerektiği gözler önüne serilmektedir.

Toplumsal yapıda önemli konumu olan öğretmenlerin eğitiminin ilk aşaması üniversitelerde yapılmaktadır. Öğretmen adaylarına verilen lisans dersleriyle onları öğretmenliğe hazırlamak amaçlanmaktadır. Hazırlık süreci kapsamlıdır. Öğretmenliğe hazır olma sürecinin içerisinde bu işin gerektirdiği becerilere ve yeterliklere sahip olma, öğreneni anlama, psikolojik açıdan hazır olma yer almaktadır. Öğretmen eğitimi veren kurumlardan bu özellikleri adaylara kazandırmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik doğası gereği dinamik bir meslektir. Bu meslekteki bireylerin kendilerini sürekli yenilemeleri, yeni şeylere açık olmaları, öğrenmeyi öğrenmeleri ve hayat boyu öğrenebilmeleri gerekmektedir. Bu durum, 21. yüzyılda yaşayan ve gelecek nesilleri etkileyecek olan öğretmen adayları için de büyük önem taşımaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramının öğretmenliğe hazır olmanın bir nevi koşulu olduğu söylenebilir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma kavramlarını birbirinden uzak olarak değerlendirmemek gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeylerinin ve yapısı gereği sürekli gelişime açık olan öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin belirlenmesi gereklidir. Her iki kavramın da

öğrenmeye yönelik benzer bakış açısına sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme ile öğretmenliğe hazır olma arasındaki ilişki de incelenmelidir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Education Resources Information Center (ERIC) veri tabanlarında ve Google Akademik arama motorunda “hayat boyu öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme”, “öğretmenliğe hazır olma”, “lifelong learning”, “readiness for teaching” ve “preparedness to teach” anahtar kelimeleriyle literatür incelenmiştir. Literatürde araştırmacıların çoğunlukla hayat boyu öğrenme eğilimine odaklandığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimi ile öz-yönetimli öğrenme becerilerinin (Bayram, 2023), lisansüstü eğitime ilişkin tutumun (Altıntaş, 2019), kariyer geliştirme arzusunun (Aydın, 2018), bilgi okuryazarlığı becerilerinin (Yasa, 2018) ve çeşitli değişkenlerin (Satıroğlu, 2019) ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olmalarıyla ilgili araştırmalarda öğretmenliğe hazır olma ile yapılandırmacı öğrenme inancının (Şimşek, 2018), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun (Aynas ve Yar Sevmiş, 2024), 21. yüzyıl becerilerinin ve mesleki özyeterlik algısının (Arıman, 2024), teknolojik pedagojik alan bilgisinin (Leylak ve Say, 2022) ve öğretim programı okuryazarlığının (Güner, 2022) incelendiği görülmüştür. Literatürde her iki değişkenle çalışan araştırmaların çokluğuna rağmen sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerini birlikte inceleyen, konuyu bu kapsamla ele alan bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Araştırmanın alandaki bu boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde yapay zekaların giderek daha çok alana entegre edilmesi insanların öğrenmelerini sürdürmelerini gerekli kılan bir durumdur. Bu nedenle insanlar öğrenmeyi okul ile hayatının sadece belirli bir dönemine sınırlandırmamalıdır. Kişisel veya mesleki yönden kendilerini geliştirmeye devam etmelidirler. Öğretmenlik mesleğini icra eden ve edecek kişiler için ise bu durum daha büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırma sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ile öğretmenliğe hazır olma düzeylerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu genel amaca paralel olarak alt amaçlar bulunmaktadır. Bu alt amaçlar şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. sınıf seviyesine,
 - c. lisansüstü eğitim almak isteme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri;
 - a. cinsiyete,

b. sınıf seviyesine,

c. bölümü tercih etme şekline göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri sınıf seviyesinin ve bölümü tercih etme şeklinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ile öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmadaki soruların cevaplanmasıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) pek çok kez yer verilen hayat boyu öğrenme hakkında bilgiler elde edilecektir. Bu kavrama ortak metinde Erdem-Değer-Eylem tablolarında “çalışkanlık” değerinin kapsamında, “program dışı etkinlikler” başlığı altında yer verilmiş, yetkin ve erdemli insanın özelliklerinin paylaşıldığı kısımda “üretken” başlığının altında bu profildeki bireylerin hayat boyu öğrenenler olduğuna değinilmiştir. Ayrıca modelin özellikleri ve dikkat ettiği şeylerin sıralandığı kısımda hayat boyu öğrenme kavramı şu şekilde geçmektedir: “Bilim ve teknolojinin üretici ve yöneticisi olan, dijital yetkinliğe ve hayat boyu öğrenme kültürüne sahip fertler yetiştirmek hedeflenir.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 13). TYMM’de görülen bu kavramın öğrencilere kazandırılabilmesi için önce öğretmenlerin hayat boyu öğrenen olmaları gerekmektedir.

Öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce kendilerini öğretmenliğe hazır hissetmelidir. Bu hazır oluşun sınıf düzeyi ile doğru orantılı olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının hazır olma düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile, sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ile öğretmenliğe hazır olma düzeyleri ve ikisi arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Sınıf öğretmeni eğitiminin adaylarda hayat boyu öğrenmeyi ve öğretmenliğe hazır olmayı arttıracak şekilde düzenlenmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Araştırmayla sınıf öğretmeni adaylarının konunun önemini kavrayıp bilinçlenmelerine yardımcı olacağı ve kendinden sonra yapılacak olan çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar, Varsayımlar ve Tanımlamalar

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmadaki veri toplanan grubun özellikleri, zaman gibi durumlardan doğan sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Araştırmada 2025-2026 eğitim-öğretim yılında veri toplanmıştır.
2. Araştırmada bir devlet üniversitesi olan İnönü Üniversitesinde eğitim görmekte olan öğrencilerden veri toplanmıştır.
3. Araştırmada öğretmen akademilerindeki öğretmen adaylarından veri toplanmamıştır.
4. Araştırmadaki veriler kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bilimsel araştırmalarda denenmediği halde doğru olarak benimsenen ifadeler varsayım olarak adlandırılmaktadır (Ekiz, 2020). Bu doğrultuda araştırmada katılımcıların ölçeklerdeki soruları doğru anladığı ve samimiyetle cevaplandırırdıkları varsayılmıştır.

Araştırmada sıkça geçen “hayat boyu öğrenme” ve “öğretmenliğe hazır olma” kavramlarına ilişkin tanımlar şu şekildedir:

Hayat Boyu Öğrenme: Bireyin yaşamı boyunca bilgi, yeterlik ve becerilerini geliştirmek için kişisel, sosyal, toplumsal ve istihdamla ilgili boyutta gerçekleştirdiği tüm amaçlı öğrenme faaliyetleridir (European Commission, 2002). Araştırmada bu kavram sınıf öğretmeni adaylarının yeni şeyler öğrenmesi ve kendini geliştirmesi şeklinde ele alınmıştır.

Öğretmenliğe Hazır Olma: Öğretmen yetiştiren kurumlardan teorik ve pratik eğitimi alarak gerekli yeterliklere sahip olma, öğrenciyi anlama ve mesleki kimlik algısı geliştirme durumudur (Yıldırım ve Kalman, 2017). Araştırmada bu kavram sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ortamlarını etkili olacak şekilde düzenlemesi, öğretim sürecini tasarlaması, pedagoji ve teknolojiyi entegre etmesi ve öğrenciyi anlaması kapsamında ele alınmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi, Yaklaşımları ve Gelişimi

Belirli yaş kriterlerini sağlayan bireyler eğitim kurumlarında öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte öğrenme bireyin doğumundan başlayıp ölümüne kadar olan süreçte yer aldığı için hayatın tamamına entegre edilmiş olmalıdır. Koronavirüs hastalığı (COVID-19) pandemisi döneminde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle insanlar öğrenmenin hayatın tamamına entegre edilmesini ihtiyaç olarak hissetmiştir. Bu ihtiyaç daha önceleri de var olsa da pandemi ile bir kez daha gündeme gelmiştir. Çevrimiçi şekilde devam eden eğitimlere katılan öğrenciler ve video platformları, ücretli çevrimiçi kanallar, sosyal medya gibi ortamlardan bir şeyler öğrenerek vaktini değerlendiren bireyler ile öğrenmenin belirli bir mekan ya da zamanla sınırlı olmadığı gözler önüne serilmiştir. Yaşanan bu durum hayat boyu öğrenme kavramına dikkat çekmektedir.

Hayat boyu öğrenme bireyin kendini mesleki, sosyal, toplumsal açılardan belirli bir zamana bağlı kalmaksızın ömrü boyunca geliştirmesidir. Hayat boyu öğrenmede birey bilinçli şekilde, sorgulayarak ve teknolojiye faydalanarak ihtiyacına dönük olarak öğrenir (Sarıgöz, 2020). Birey kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır, okulda verilen eğitimle yetinmeyip kendini sürekli geliştirir. Kendini geliştirirken zevklerine, mesleğine, toplum beklentisine göre ihtiyaçlarını belirleyip öğrenimini bu doğrultuda şekillendirir. Hayatı boyunca yeni şeyler öğrenmeye açıktır. Ek olarak öğretmen gibi otorite kaynaklarını rehber konumunda görüp onların ışığında öğrenimini kendisi yönlendirir. Tüm bu süreç bireyin neyi, nasıl, ne zaman öğrenmesi gerektiğini bilmesini gerekli kılmaktadır (İstanbul, 2020). Bu nedenle bireyin öğrenmeyi öğrenmesi hayat boyu öğrenmede kilit noktadır.

Hayat boyu öğrenme bireysel ve toplumsal açıdan birtakım faydalar sağlamaktadır. Sağladığı bu faydalarla büyük önem teşkil etmektedir. İnsanlara kişisel gelişim sağlanmasıyla yeni bakış açısı kazandırması ve kendini gerçekleştirme olanağı tanınması (Yıldızlı, 2020), mesleki gelişim sağlayarak ekonomik açıdan gelişme imkanı sunması bireysel faydalarındandır. Değişen toplum yapısında problemlerin çözümü için okullarda verilen eğitimin yetersiz kalması durumunda (Güçlü, 2020) öğrenmenin her zaman devam etmesi gerekliliğini ifade etmesi ve toplumsal kalkınmanın sağlanmasına yardım etmesi toplumsal faydaları arasındadır. Kavram her zaman önemini korumakla birlikte, 21. yüzyıla gelindiğinde küreselleşen dünya insanları için elzem hale gelmiştir. Çünkü sürekli gelişmeler yaşanan dünyaya ayak uydurabilmek hayat boyu öğrenmeden geçmektedir.

Hayat boyu öğrenmeye çeşitli bakış açıları ile yaklaşmak mümkündür. Kavram ele alınmak istendiğinde üç yaklaşım belirginlik kazanmaktadır. Bunlardan ilki olan “liberal modernleşmeci yaklaşım”da hayat boyu öğrenme bireylere yapılan bir yatırım olarak görülmektedir. Toplum yapısındaki değişmelere ve yeniliklere uyum sağlayabilmek için önemli bir adımdır. Eğitim ile

toplumun istediği vatandaş tipi oluşturulabileceğinden hayat boyu öğrenmenin bireyleri şekillendirme özelliği bulunmaktadır. “Sosyal sermaye yaklaşımı” bireylerin hayat boyu öğrenme ile bilgilerini arttırıp becerilerini geliştirerek ekonomik açıdan gelişimlerine ağırlık vermektedir. Ekonomik sistemlere gerekli olan insan sermayesinin oluşturulmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Hayat boyu öğrenmenin hem bireylerin gelirlerinde hem de ulusal gelirlerde artış yaşanmasında önemli rolü olduğuna dikkat çekmektedir. “Eleştirel yaklaşım” ise eğitimin farklılıkları azalttığı düşüncesine odaklanmaktadır. Eğitimin tek tipleştirici özelliğini eleştiren bu yaklaşımda, hayat boyu öğrenmenin önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenmede birey kendi istek ve ihtiyaçlarını baz alarak kendini geliştirdiği için farklılıklar korunmaktadır (Kösterelioğlu, 2021).

Farklı yaklaşımlarla ele alınan hayat boyu öğrenmenin tarihi incelenmek istendiğinde kavramın felsefi kökeninin Antik Çağlara dayandığı görülmektedir. Platon, Aristoteles ve Konfüçyüs gibi düşünürler öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğuna ve önemine değinmişlerdir. Çeşitli toplumlardaki düşünürlerin bu konunun üzerinde durduğu görülmektedir (Akcaalan ve Arslan, 2016). Bu nedenle hayat boyu öğrenmenin köklü bir geçmişi olduğu söylenebilir.

Hayat boyu öğrenme teriminin şekillenmesi ve gelişiminde Eduard Lindeman ve Basil Yeaxlee öncü role sahiptir (Akcaalan ve Arslan, 2016). Hayat boyu öğrenmenin kavramsal olarak ilk defa ortaya çıkışı 20. yüzyılda yaşanmıştır. Önce eğitimin hayat boyu sürmesi fikrinden hareketle hayat boyu eğitim kavramı 1929’da Basil Yeaxlee tarafından sistematik şekilde araştırılmıştır. Daha sonra hayat boyu eğitimin kapsamı genişletilip “hayat boyu öğrenme” kavramı ortaya çıkmıştır (Yurdakul, 2016).

Hayat boyu öğrenme 1970’lerde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından benimsenmiş, 1990’lar döneminde de ağırlık verilmiştir. 1990’lardan sonra dünyada teknolojiye, eğitimde, ulaşımda önemli gelişmeler yaşanmıştır. İnternetin kullanıma sunulması, sınır ötesi ticaretin artması gibi olaylar ile dünya küreselleşmeye başlamıştır. Yaşanan değişimlerle birlikte eğitimden beklenenler de değişmiştir. Bu durum karşısında ülkeler hayat boyu öğrenme kavramına ilgi göstermişlerdir (Yurdakul, 2016). Avrupa Birliği Komisyonu hayat boyu öğrenmenin daha geniş kitlelerce bilinmesi ve ona duyulan farkındalığın artması için 1996 yılını Hayat Boyu Öğrenme Yılı ilan etmiştir. Avrupa Birliği’nin attığı adım, kendinden sonra yapılacak olan çalışmaların sayısını arttırmıştır (Kilis, 2020). Günümüzde ise çeşitli platformları, kendine özel haftası, toplulukları vardır. Hayat boyu öğrenme adına atölyelerin, etkinliklerin düzenlendiği bir yapıda varlığını sürdürmektedir.

2.2. Hayat Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler

Avrupa Parlamentosu’nun ve Konseyi’nin 2006 tarihli Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework (Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Avrupa Referans

Çerçevesi) isimli belgesinde sekiz anahtar yeterlikten bahsedilmiştir. Bu yeterlikler ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yeterlik ve bilim ve teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlikler ve vatandaşlık yeterlikleri, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak yer edinmiştir (European Communities, 2007). Bu yeterliklere 2018 öğretim programlarının ortak kısımlarında yer verilmiştir (MEB, 2018).

Zaman içerisinde, halihazırda yayınlanan anahtar yeterliklerin OECD'nin yeterlik çerçevesi, UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi gibi diğer uluslararası yeterlik çerçeveleriyle daha uyumlu olmaları gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle sıralanan sekiz anahtar yeterlikte ufak değişiklikler yapılarak Komisyon Çalışma Dosyası'na ek olarak sunulan Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning (Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterliklere İlişkin Konsey Tavsiye Kararı Önerisi) isimli belgede yeniden sunulmuştur. Bu yeterlikler şu şekilde sıralanmıştır: Okuryazarlık yeterliği, çoklu dil yeterliği, matematiksel yeterlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlik, dijital yeterlik, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği, vatandaşlık yeterliği, girişimcilik yeterliği ve kültürel farkındalık ve ifade yeterliği (European Commission, 2018). Öte yandan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortak metninde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı olarak dokuz adet okuryazarlık becerisi sunulmuştur (MEB, 2024). Başta dijital okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı olmak üzere okuryazarlık becerileri ile hayat boyu öğrenme anahtar yeterlikleri arasında benzer nitelikler bulunmaktadır.

Okuryazarlık yeterliği, bireyin düşüncelerini, duygularını, olayları yazıyla ve sözlü şekilde aktarabilmesidir (Akın, 2020). Yeterli seviyede okuryazarlığa sahip olmak diğer yeterliklerin geliştirilmesinin temelidir. Okuryazarlık yeterliğine 2006 tarihli Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Avrupa Referans Çerçevesi'nde "ana dilde iletişim" yeterliği altında yer verilmiştir. Bu durum iki dilli ya da çok dilli bireyler için farklı ihtiyaçlar doğurabilmektedir. Ana dilin, okulda öğretilen dilin veya yaşanan bölgenin resmi dilinin birbirinden farklı olması durumunda bireyin bu dillerden en az birinde iyi bir seviyede okuryazar olması gerekmektedir (European Commission, 2018).

Çoklu dil yeterliği, ana dilin yanında en az bir yabancı dilin etkili şekilde kullanılmasını ifade etmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bilgi edinimi, duygu ve düşüncelerin aktarımı gibi hedeflerin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için dört dil becerisinde de yetkin olmak gereklidir.

Günümüz toplumları, yaşadıkları sorunların çözümü olarak eğitim sürecindeki bireylerin bazı yeterlikleri kazanmaları gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu yeterlikleri kazandıracak şekilde yapılan eğitime STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) adı verilmiştir. Bu yeterlik, matematiksel yeterlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlik olarak ifade edilmektedir. Bilim

alanındaki yeterlik, deney ve gözlem yapmayı, problemlerin çözümünde bilimsel araştırma basamaklarına göre ilerlemeyi, etrafında olup bitenleri açıklarken bilimden faydalanmayı, meraklı olmayı içermektedir (Vezne, 2021). Teknoloji alanındaki yeterlik dijital okuryazar olmayı, bilinçli olmayı ve teknolojiyi doğru şekilde kullanmayı gerekli kılmaktadır. Mühendislik alanındaki yeterlik diğer alanlardaki bilgi ile teknolojiden yararlanarak günlük hayattaki problemleri çözebilmeyi kapsamaktadır. Matematikteki yeterlik ise matematik problemlerini çözebilmeyi, keşfedici olmayı, günlük hayatın içindeki matematiği görebilmeyi içermektedir.

Dijital yeterlik bilgi temelinde ele alınıp bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve onu kullanma olarak ifade edilebilir. Bu yeterliğe sahip bir birey teknolojiden yararlanarak ihtiyaç duyduğu bilgiye verimli şekilde ulaşabilmelidir. Ulaştığı bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla ele almalı ve bilgiyi doğru şekilde kullanabilmelidir. Dijital yeterliğin içinde medyanın kullanımı da yer almaktadır. Medyadaki mesajları anlamak ve analiz etmek, medya üretim araçlarını amacına uygun kullanmak sahip olunması gereken özelliklerdendir. Ayrıca dijital yeterliğe sahip bir birey dijital dünyadaki haklarını bilmeli ve koruyabilmelidir. Bununla birlikte tüm bu süreçte etik kurallara dikkat etmelidir (Uğraş, 2020). Yapay zekaların kullanımı da dijital yeterlik kapsamındadır. Bireyler kendi sorumluluklarını tamamen ona yüklemekten ziyade yapay zekayı işini kolaylaştıran araç olarak gördüğünde daha doğru kullanmış olacaklardır. Ulaşılan bilginin sorgulanması durumu yapay zeka ile üretilen bilgiler için de geçerlidir. Dijital yeterliğe sahip bireyler yapay zekadan elde ettiği bilgileri de eleştirel bir yaklaşımla ele almalıdır. Genel olarak dijital yeterlik, günlük hayatta hissedilen bir problemin çözümünde doğru şekilde teknolojiden faydalanılması olarak ifade edilebilir.

Hayat boyu öğrenenler kendi öğrenme sorumluluklarını almış kişilerdir. Bu nedenle hayat boyu öğrenenlerin kişisel, sosyal, öğrenmeyi öğrenme olmak üzere üç alanda da kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Kişisel alan bireylerin üst düzey öğrenme becerilerine, öz farkındalığa sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Vezne, 2021). Sosyal alanda bireyler iyi ilişkiler kurabilmelidir ve bireylerin iletişim becerileri yüksek olmalıdır. Neyin öğrenilmesi gerektiğini belirleyebilmek ve bunu öğrenirken kendine uygun şekilde yapabilmek öğrenmeyi öğrenme yeterliği kapsamındadır.

Vatandaşlık yeterliği insan haklarına ve demokratik değerlere önem vermektedir (Vezne, 2021). Kendi haklarının farkında olma ve haklarını koruma, diğer insanların haklarına saygı duyma, kendi görevlerinin farkında olma ve sorumluluklarını yerine getirme, devletin ve toplumun beklediği özelliklere sahip olma, topluma katkı sağlama vatandaşlık yeterliği altında bireylerden beklenenlerdir.

Girişimcilik yeterliği, karşılaşılan fırsatları değerlendirmeyi, geniş hayal gücüne sahip olmayı ve problem çözümünde bundan yararlanmayı, inisiyatif almayı bünyesinde barındırmaktadır. Bununla birlikte ileriye tahmin etmek ve ona hazırlıklı olmak, gerektiğinde risk almak, düşünceleri hayata geçirebilmek de bu kapsamda girişimciliğin altında yer almaktadır (Akın, 2020). Bu özellikler girişimcilik yeterliğine sahip bireyin analiz becerisinin iyi olmasını gerekli kılmaktadır. Olayların

avantaj ve dezavantajlarını hesaplamak, risk almaya değip değmeyeceğine karar vermek, ileriye tahmin etmek mevcut durumun iyi analiz edilmesiyle gerçekleşmektedir.

Kültürel farkındalığı yüksek bireyler kendi kimliklerini tanır, bilir ve korurlar. Bu süreçte önemli olan kısım kendi kimliğini oluşturan kültürünün farkında olmakla birlikte diğer kültürlerle saygı duymaktır (Vezne, 2021). Kültürün tanınmasından sonraki adım onun aktarımıdır. Bu aşamada dil önemli bir role sahiptir. Kültürel farkındalık ve ifade yeterliğinin ikinci kısmı olan ifade kısmında da dilden yararlanmak mümkündür.

Türkiye’de yeterliklerin kalitesinin artırılması, uluslararası yeterliklerle karşılaştırılması, yeni yeterliklerin oluşturulması gibi görevleri üstlenen ve ulusal özellik taşıyan bir çerçeve bulunmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi olarak adlandırılan bu çerçeve tüm öğretim kademelerini kapsayan genel ve mesleki eğitimlerdeki yeterliklerin esaslarını ifade eder. Temel esaslarından biri hayat boyu öğrenmenin desteklenmesi olan bu çerçeve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile de uyumludur (Mesleki Yeterlik Kurumu, 2016).

2.3. Hayat Boyu Öğrenenlerin Özellikleri

Hayat boyu öğrenme bireylerin sosyal gelişimini arttırmaktadır. Sosyal açıdan gelişim göstermiş hayat boyu öğrenenlerin iletişimleri iyi düzeydedir (Güneş ve Deveci, 2021). Bu nedenle hayat boyu öğrenenlerin diğer insanlarla olan ilişkilerinde iletişimsizlikten doğan sorunlara sık rastlanılmamaktadır.

Hayat boyu öğrenen bireyler kendilerini tanıyabilen kişilerdir. İlgi duydukları alanların, mesleğinin gerektirdiklerinin, isteklerinin ve ihtiyaçlarının farkındadırlar. Bunlar arasındaki ayrımı yaparak gerekli öğrenme ortamını oluşturabilmektedirler. Bu doğrultuda, hayat boyu öğrenenler öz değerlendirme yapabilen bireylerdir. Öz değerlendirme ile bireyler güçlü ve zayıf yanlarının farkına varmaktadır (Akcaalan ve Arslan, 2016). Öz değerlendirme ile öğrenme başlatılabilir, öğrenme sürecinin sonunda ise kullanılan yöntemlerin etkililiği belirlenebilir. Buradan elde edilen bulgular çerçevesinde sonraki öğrenmeler şekillenebilir.

Hayat boyu öğrenen bireyler meraklı, aktif, yeni şeyler keşfetmeye açık kişilerdir. Böylece hayat boyu öğrenenler öğrenmenin sonunun olmadığını düşünürler. Hayat boyu öğrenenler öğrenmeye yönelik pozitif düşüncelere ve gelecekte yaşanabilecek gelişmeler hakkında çıkarım yapma özelliğine sahiptir (Kaya, 2021). Bunlarla birlikte sorumluluk bilincine sahip, sorgulayıcı, üst düzey düşünebilen, problemlere çözüm odaklı yaklaşan kişilerdir.

Hayat boyu öğrenenlerin kendilerine güveni ve duygusal zekaları yüksektir (Güneş ve Deveci, 2021). Bu durum onları diğer insanlarla empati kurma ve hoşgörü konusunda iyi yapmaktadır. Aynı zamanda hayat boyu öğrenenlerin güçlü bir mizah anlayışı vardır (Yavuz Konokman ve Ayçiçek, 2020).

Hayat boyu öğrenenler belirli bir eğitimle sınırlı kalmayıp öğrenmelerinin devamlılığını korumaları sebebiyle çok yönlüdürler. Süreç içerisinde bir hata yaptıklarında bunu da bir öğrenme fırsatı olarak görürler ve hatalarından ders çıkarırlar (Yavuz Konokman ve Ayçiçek, 2020).

Candy ve arkadaşları (1994) ve Candy (1991) hayat boyu öğrenen bireylerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir: Araştıran, öz değerlendirme yaparak eleştirel öğrenen, öğrenmedeki unsurları bir araya getirebilen, iyi iletişim becerilerine sahip, kendine uygun öğrenme stratejisinin farkında olan, kişisel faaliyet anlayışına sahip, bilgi okuryazarlığı yüksek kişilerdir (Akt.: Akcaalan ve Arslan, 2016).

2.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Öğretmen Eğitimindeki Yeri ve Önemi

Eğitim-öğretim sürecini iyileştirmek adına sürekli yeni adımlar atılmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan TYMM, bir programın ne kadar iyi olursa olsun öğretmenlerin ellerinde hayat bulduğu gerçeğini göz ardı etmemiştir. “Öğretmen yansımaları” özelliği ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarını geliştirebilmek adına sunduğu ek kaynaklarla bunu göstermektedir. Öğretmenler öğretim programlarını başarılı şekilde kullanamazsa program beklenen etkiyi göstermeyeceği için öğrencilerden önce öğretmen eğitime odaklanılmasının önemi görülmektedir.

TYMM’de öğrencilerin hayat boyu öğrenen olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2024). Bu hedefe ulaşılması için önce öğretmenlerin hayat boyu öğrenen olması gerekmektedir. Bu bağlamda önce öğretmen eğitiminde öğrenmenin bitmeyeceğinin kavratılması elzemdir.

Yakın tarihte Milli Eğitim Akademisi açılarak öğretmen eğitimiyle ilgili değişiklikler yapılmıştır. Akademiye öğretmen adaylarını geliştirmeye devam edecek bir eğitim vermek amaçlanmıştır. Pek çok meslek için üniversitedeki eğitim yeterliyken öğretmenlik için üniversitelerdeki eğitimden sonra akademilerde eğitim verilmektedir. Bu durum eğitim fakültelerinin yetersizliğini ifade etmekten ziyade öğretmenler için öğrenmenin devam eden bir süreç olduğu, fakülteyle sınırlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenen olmalarına imkan tanıyacak eğitimlerinden sonra mesleklerini icra ettikleri dönemde de onlara kendilerini geliştirme imkanı verilmiştir. Öğretmenlere lisansüstü eğitim yapma ve meslek içi yükselme imkanları sağlanmaktadır, hizmet içi eğitimler verilmektedir. Dönem başında ve sonunda verilen öğretmen seminerleri ve Öğretmen Bilişim Ağı portalı ile mesleki gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. Hayat boyu öğrenen öğretmenler gelecek nesillerin daha donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle hayat boyu öğrenme öğretmen eğitiminde üzerinde durulması gereken bir kavramdır.

Öğretmenlerin öğrencilerinin hayat boyu öğrenme süreçlerinde onlara bilgiye yönelik eleştirel bakış açısının kazandırılması, öğrenmeyi öğrenme konusunda yardımcı olunması, öğrenme sorumluluğunu almanın öğretilmesi, hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden etkinliklerin yapılması gibi rolleri bulunmaktadır. Ek olarak, öğretmenler öğrenciler için rol modelidir. Bu nedenle hayat boyu

öğrenmenin teşviği konusunda öğretmenler kendilerinin de hayat boyu öğrenen olduğunu sadece sözle değil, fiilleriyle de ifade etmelidir. Öğretmenin mesleğini icra ederken tüm bu rolleri yerine getirebilmesi için öğretmen eğitiminde hayat boyu öğrenmeye yer verilmelidir.

2.5. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Öğretmenlerin sahip olması istenen bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler zamana göre değişim gösterebilmektedir. MEB bünyesinde 2006 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ihtiyaçlar doğrultusunda 2017 yılında güncellenmiştir. Yapılan güncellemeye göre öğretmenler “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç ana yeterliğe sahip olmalıdır. Yeterliklerin göstergelerine göre öğretmenlerden hak ve sorumluluklarının farkında olma, tüm öğrencilerin öğrenebileceğini düşünme, diğer öğretim programları ile ilişki kurabilme, kişisel bakıma önem verme, öğrenme ortamlarını sağlıklı ve estetik olacak şekilde düzenleme gibi özellikler beklenmektedir (MEB, 2017).

Etkili öğretimin yapılabilmesi için öğretmenlerin sahip olması beklenen özellikler kaynaklarda farklı bakış açılarıyla işlenmiştir. Temelde bu özellikler kişisel özellikler ve mesleki özellikler olarak ikiye ayrılarak incelenebilir (Şişman, 2015).

2.5.1. Kişisel Özellikler

Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler sıralandığında ilk sayılması gereken özelliğe sevgi dolu olmayı söylemek mümkündür. Bu meslek sevmeden yapılması için fazlasıyla zor bir meslektir. Bu nedenle öğretmenin işini sevmesi yaşayacağı zorluklarla baş ederken işini kolaylaştıracak bir durumdur. Bununla birlikte öğretmenin öğrenciyi de sevmesi gerekmektedir. Öğrenciler kendileri için birer rol modeli olan öğretmenlerinden etkilenmektedirler. Bu etkilenme öğretmenin öğrencilerini sevmesine göre şekillenir (Duranay, 2022). Ayrıca ilkökul öğrencileri öğretmenlerini aile üyelerinden bile daha büyük otorite kaynağı olarak görüp derin saygı ve sevgi duyabilmektedir. Bu sevginin karşılıklı olması ilişkiyi kuvvetlendirecek bir adımdır.

Her insanın ön bilgileri ve kişiliği farklıdır. Bu nedenle sınıftaki öğrencilerin her biri farklı özelliklere sahiptir. Öğretmen, bu durumun farkında olmalı ve farklılıklara saygı duymalıdır. Öğretmenin farklılıklardan ötürü yaşanan durumlara ve öğrenciler olumsuz davranışlar sergilediğinde onlara hoşgörü ile yaklaşması gerekmektedir (Eskicumalı, 2004).

Her öğrenci anlatılan şeyi tek seferde öğrenemeyebilir. Öğrenciler konuyu öğretmenin anlattığından farklı stilde öğrenebilir ya da desteklenmeye ihtiyaç duyuyor olabilir. Bu duruma öğretmenin sabırla yaklaşması gerekmektedir. Konunun anlaşılması için defalarca kez tekrarlanması, aynı konunun farklı öğrenci gruplarına aktarılması öğretmenlerin gün içerisinde yaşayabilecekleri olası durumlardandır. Bu nedenle öğretmenlikte sabır büyük bir yere sahiptir.

Öğretmenin sahip olması gereken diğer kişisel özelliklere güvenilir ve dürüst olmak söylenebilir. Öğretmenin öğrencileriyle ilişkisi güven temelinde olmalıdır. Bununla birlikte öğretmenler yaşanan durumlar karşısında tarafsız ve adil olmalıdır (Şişman, 2015).

2.5.2. Mesleki Özellikler

Öğretmen içinde yaşadığı toplumun kültürünü bilmelidir. Çünkü toplumun ve eğitimin birbirini karşılıklı etkileme gücü bulunmaktadır. Buna ek olarak öğretmenin ülkesindeki gündemi ve diğer toplumlardaki gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir (Sarpkaya, 2004).

Öğretmen anlatacağı konuya hakim olmalıdır. Öğretimin yapılabilmesi için önce öğretmenin bilmesi gerekmektedir fakat sadece bilmek de yeterli değildir. İşin diğer önemli kısmı bildiklerini aktarabilmektir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Bu durum da öğretim ilke ve yöntemlerinin bilinmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretmenin sorumluluğu bilgiyi etkili şekilde aktarabilmektir.

Öğretmenin bilginin günlük hayatta nasıl kullanıldığını da biliyor olması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerinin sadece bilgi düzeyinde kalması istenen bir durum değildir. Üst düzey becerilerle birlikte öğrenciler bilgiyi gerçek hayatta kullanabilmelidir. Öğretmenin bunu nasıl sağlayacağını bilmesi gerekmektedir (TED, 2009).

Öğretmenler planlı hareket etmeli, zamanı verimli kullanabilmelidir. Yapılan araştırmalar zaman planlaması yapmanın öğretimi ve öğretim hızını arttırmaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmen hangi konu için ne kadar zaman harcayacağına, zamanın ne kadarını öğretim faaliyetlerine ne kadarını diğer şeylere ayıracağına önceden karar vermelidir (Kılbaş Köktaş, 2003). Öğretmenin planlama becerisi ders planı ve yıllık plan hazırlama şeklinde sadece kağıt üzerinde kalmamalıdır. Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme hızı, beklenmedik durumlar gibi değişkenlere rağmen zamanın verimli kullanılması asıl manada planlama demektir.

Her öğrencinin gelişimsel süreci farklıdır. Bu durum öğretimin bireysel farklılıklara göre yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmen öğretim faaliyetlerine çeşitlilik katarak her öğrenciye yönelik olacak şekilde yeniden düzenleyebilmelidir (TED, 2009). Çeşitlilik bireysel farklılıklara hitap etmenin yanı sıra öğrenmenin kolaylığını ve kalıcılığını ve öğrencinin ilgisini arttırmaya yardımcı olmaktadır (Kılbaş Köktaş, 2003). Bireysel farklılıkların fark edilmesiyle birlikte öğretmen onların potansiyellerini de görebilmelidir. Öğretmenin öğrencilerini potansiyellerine uygun olacak şekilde yönlendirme yapabilmesi gerekmektedir.

Öğretmenin öğrencilerini izleyebilmesi ve uygun dönüt verebilmesi gerekmektedir. İzleme, davranışların yanı sıra anlamayı da içermelidir. Önceden bilinen yanlış bilgilerin üzerine öğretimin yapılmasını engellemelidir. Öğretimin ilerleyen aşamalarında izleme sürdürülmelidir. Sonrasında verilen dönütlerle öğrencinin performansını geliştirmek amaçlanmaktadır (Kılbaş Köktaş, 2003).

Öğretim yapılırken mevcut teknolojinin imkanlarından yararlanmak süreci kolaylaştırmakta, kalıcılığı arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmenin teknolojiyi etkili şekilde kullanması gerekmektedir. Teknoloji değişen ve gelişen bir yapıda olduğundan öğretmen kendini yeniliklerden mahrum etmemelidir.

Öğretimin paydaşları bulunmaktadır. Bu paydaşlar arasında veli, okul yöneticileri, diğer öğretmenler ve sivil toplum kuruluşları yer almaktadır. Meslektaşlar ve veli ile iş birliği yapmak öğretim sürecinde öğretmene kolaylık sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenin diğer paydaşlarla iş birliği halinde olması gerekmektedir.

2.6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Doğrultusunda Öğretmenlerden Beklenenler

Yapılandırmacılığın benimsenmesiyle birlikte öğretmenlerden beklenenler geleneksel anlayıştaki formundan uzaklaşmıştır. Küresel çapta yaşanan değişiklikler ve eğitimdeki gelişmelerle birlikte öğretmenin sadece bilgi aktaran olması geride bırakılıp rehber konumunda olduğu bir anlayışa geçilmiştir. 2024'te sunulan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan TYMM ile bu durum bir adım öteye götürülmüştür.

TYMM'de doğrudan öğretmenlerden beklenenler başlığı bulunmamaktadır. Öğretim Programları Ortak Metni ve Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı modülleri incelendiğinde öğretmenlerden sahip olmaları beklenen birkaç özellik görülmüştür. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2024; MEB, 2024a):

- Programın nihai hedefi yetkin ve erdemli insan profiline göre öğrenci yetiştirmek olduğundan öğretmenler bu profilin özelliklerini ve hedeflerini iyi bilmelidir.
- Model öğrencileri tüm yönleriyle geliştirmek istediğinden öğretmenlerin bütüncül bir eğitim anlayışına sahip olması gerekmektedir.
- Öğretmenler öğrenmenin sorumluluğunu alabilmeyi öğrenciye kazandırmalıdır.
- Öğretmen, değerleri işlerken sadece teorik şekilde anlatmamalı, öğrencilerin gerçek hayatta uygulayabileceği şekilde benimsemesini sağlamalıdır. Değerler söz konusu olduğunda öğretmenin aynı zamanda örnek olma durumu mevcuttur. Bu nedenle öğretmenler paydaşlarından biri olduğu “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”ne uygun davranmalıdır.
- Programda bireyselleştirme önemli yer tutmaktadır. Kullanılacak oyun, geri bildirim gibi sürecin tüm aşamalarında bireyselleştirmeye başvurulmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bireyselleştirme yapabilmesi gereklidir.
- Programda öğrenebilmesi için diğer öğrencilerden daha fazla ya da daha az zamana gereksinim duyan öğrenciler için destekleme ve zenginleştirme başlıkları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin hangi öğrencilerin bu duruma ihtiyaç duyduğunu tespit etmesi ve onlar için öğretimi zenginleştirebilmesi ya da destekleyebilmesi gerekmektedir.

- Program esnek davranıp öğretmenlere okul temelli planlama yapabilme imkanı sunmuştur. Bunun için öğretmenler zümredeki diğer öğretmenlerle birlikte planlama yapmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapması gereklidir.
- Öğretmenler sürecin tamamında öğrenciyi aktif tutabilmelidir.
- Ölçme değerlendirme yaparken öğretmenler sadece sonuç odaklı olmamalıdır. Öğretmenler öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini içerecek şekilde süreç odaklı ölçme değerlendirme tasarlamalıdır.
- Programda her tema/öğrenme alanı sonunda “öğretmen yansıtmaları” başlığı bulunmaktadır. Burada bulunan karekodu okutarak öğretmenler ilgili konuya ait görüşlerini bildirebilmektedir. Öğretmenlerden beklenen kendi derslerinde programı uygularken geliştirilmesi gereken yerleri veya programın güçlü yanlarını ifade etmeleridir.

2.7. Öğretmenliğe Hazır Olma Durumu

Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde gördükleri derslerle gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Önce teorik bilgiyle yüklenen adaylara daha sonra staj imkanı verilerek teorik bilgilerinin pratikte karşılığının nasıl olduğunu görme fırsatı sunulmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olabilmeleri için tüm bu sürece aktif şekilde katılım göstermeleri gereklidir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olmaları için teorik ve pratik bilgiye sahip olmalarının yanı sıra toplumun beklentilerine de karşılık vermeleri gerekmektedir. Bu beklentiler içerisinde disiplinler arası projelerde yer alma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve hayat boyu öğrenen olma yer almaktadır. Ülkeler toplumun hayat boyu öğrenme düzeyini geliştirmek için öğretmen eğitimi bir araç olarak görmektedir (Finsterwald vd., 2013). Bu nedenle öğretmenliğe hazır olmada hayat boyu öğrenmenin önemli bir yerinin olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Öğretmenler sınıf ortamında her an çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim süreci sonunda problem çözebilen kişiler olmaları beklenmektedir. Yaşanacak problemler sınıftan sınıfa farklılık gösterecektir. Bu doğrultuda tek bir çözümden bahsetmek olası değildir. Öğretmenliğe hazır olmaları için adayların araştırma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Böylece öğretmenlik yapacakları dönemde karşılaşacakları kendi problemlerine yönelik araştırma yaparak çözüm üretebileceklerdir (Balkar, 2014).

2.8. Modern Anlamda Öğretmen Yetiştirme Süreci

Öğretmenlik insanlık tarihi kadar köklü bir meslektir. Çünkü insanlarda merak ve yeni şeyler öğrenmeye duyulan istek daima vardır. Bu da öğretmenliğe duyulan ihtiyacı taze tutan bir durumdur.

Bu nedenle öğretmen eğitimine değinilmek istendiğinde konu ilk toplumlardaki eğitime kadar uzanmaktadır. Modern anlamdaki öğretmen eğitimden söz edildiğinde ise Tanzimat Dönemi'ne gidilmesi gerekmektedir (Alanoğlu vd., 2024).

Modern anlamdaki öğretmen eğitimine dair ilk faaliyet 1848'de erkekler için açılan Darülmuallimîn'dir. Daha sonraları Darülmuallimîn-i Rüşdî de denilen bu okul, dönemin ortaokulları olan rüşdiyelerde eğitim verecek kişileri yetiştirmek için bir kurumdur. Rüşdiyelerdeki yeni dersleri okutabilecek kimsenin olmaması ve geleneksel öğretim yerine öğretim ilke ve yöntemlerini öğrenerek eğitimin gerçekleştirilmesi gerektiği nedenleriyle açılmıştır. Darülmuallimîn'de okula az sayıda ve kötü huyları olmayan kişiler alınmış, 3 yıl boyunca eğitim verilmiştir. İlkokul kademesine denk gelen sıbyan mekteplerinin geleneksel anlayışa daha bağlı olması nedeniyle ilkokul için erkek öğretmen yetiştirme okulu ise 1868'de açılmıştır (Akyüz, 2004).

Kızlar için rüşdiyeler daha geç açılmıştır. İlk kız rüşdiyesi 1859'da açıldığında ilk başlarda mevcut öğretmenlerle idare edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra iyi huylu yaşlı erkek öğretmenler ve gayrimüslim kadın ustalar öğretim için görevlendirilmiştir. Zamanla buralarda ders verecek öğretmen ihtiyacı artmıştır ve 1870'te kadınlar için Darülmuallimat açılmıştır. Darülmuallimat'ta dini ve dünyevi dersler birlikte verilmiştir. El işi dersleri, sanat dersleri, öğretim yöntemlerine dair dersler verilerek eğitim bir alanla sınırlı tutulmamıştır (Akyüz, 2004).

Cumhuriyet ilanından sonraki dönemde öğretmen yetiştirme süreci için şehir ve köy hayatı için eğitimler veren kurumlar görülmektedir. 1926 yılında açılan Köy Öğretmen Okulları ile köy ve şehirlerde eğitim verecek öğretmenler yetiştirilmek istenmiştir. Askerliğini tamamlamış bireyler için 8 aylık bir eğitim veren Köy Eğitim Kursları açılmıştır. 1940 yılına gelindiğinde Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitülerinde uygulama bazlı, iş eğitimine dönük eğitim verilmiştir. Köy Enstitülerinin açılışından sonra "Köy Muallim Mektepleri" "Köy Enstitülerine" dönüştürülmüştür. 1954 yılında ise öğretmen yetiştirme kurumlarının İlköğretmen Okulu olarak birleştirilmesi Köy Enstitülerinin kapatılmasına neden olmuştur (Yılmaz, 2019).

Öğretmen yetiştirme kurumlarının nicelik bakımından artışı duyulan öğretmen ihtiyacını kapatmaya yetmemiştir. Bu sorunun çözümü için 1974 yılında gece öğretimi ve mektupla öğretim, 1978 yılında hızlandırılmış eğitim kullanılarak öğretmen sayısı arttırılmıştır (TED, 2009). 1970'lerde atılan bu adımlar alternatif öğretmen yetiştirme yolları olarak karşımıza çıkmaktadır.

1981'de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları YÖK bünyesine alınmıştır. Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi ismini almıştır. 1982 yılında YÖK tarafından Eğitim Fakülteleri içinde yer alan öğretmenlik bölümleri düzenlenmiştir (Baysal ve Ada, 2015).

1997 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğinde öğretmen eğitiminde mühim değişiklikler yapılmıştır. İlköğretim öğretmenliği lisans seviyesinde kalmıştır. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin eğitimi ise yüksek lisans seviyesine çıkartılmıştır. Bu düzenlemeyle ortaöğretim branş öğretmenlerinin

tezsiz yüksek lisans yapmaları gerekmektedir. Böylece eğitim süreleri 3.5 + 1.5 olmak üzere 5 yıl olmuştur (Kuran, 2002). 2010 yılında tezsiz yüksek lisans programına katılım kaldırılmıştır. Daha sonra getirilen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı adındaki eğitime Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği alanlardaki öğrencilerin başvurmasına izin verilmiştir (Özdemir, 2021).

2012-2013 eğitim öğretim yılında eğitimde 4+4+4 sistemi uygulanmıştır. Bu uygulamayla sınıf öğretmenleri ilköğretimin birinci kademesi olan ilk 4 yılda eğitim vermektedir. İkinci 4 yıl ilköğretimin ikinci kademesini, üçüncü 4 yıl ise ortaöğretimi oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği de dahil olmak üzere tüm öğretmenlik bölümleri lisans düzeyindedir. Öğretmen adayları eğitimlerinin son yılında 1 yıl boyunca öğretmenlik uygulaması adı altında uygulamalı eğitim almaktadır. Fen-edebiyat fakültelerindeki öğrenciler de pedagojik formasyon eğitimi almak kaydıyla öğretmen olabilmektedir.

2024 yılında eğitim konusunda önemli adımlar atılmıştır. Bu dönemde öğretmen eğitimi konusunda da yeni gelişmeler yaşanmıştır. 2024'te kabul edilen ve yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile Milli Eğitim Akademisi resmileştirilmiştir. Kanunda ifade edilenlere göre Milli Eğitim Akademisinde öğretmen adaylarına mezun oldukları programa göre 3 ya da 4 dönem eğitim verilmektedir. Bu eğitim hem teorik bilgiyi hem de uygulamayı kapsamaktadır. Teorik derslerden en az 60, uygulamalı derslerden en az 70 puan almak başarı kriteridir. Eğitim sonunda teorik derslerin puanlarının %40'ı ile uygulamalı derslerin puanlarının %60'ı toplanarak esas başarı puanı hesaplanmaktadır. Başarılı olan ve gerekli şartları sağlayan adaylar 3 yıl için sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilmektedir (MEB, 2024b).

2.9. Literatür Taraması

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları ile hayat boyu öğrenme eğilimi üzerine çalışan araştırmalarla karşılaşılmıştır. Bu araştırmalarda hayat boyu öğrenme eğilimi ile çeşitli sayıda değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Sıklıkla tercih edilen cinsiyet değişkenine göre hayat boyu öğrenme düzeyinde anlamlı farklılaşma bulamayan araştırmalar (Bayram, 2023; Dünder, 2016; Yasa, 2018) mevcuttur. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulan araştırmalar (Altıntaş, 2019; Aydın, 2018; Demirbilek ve Bozanoğlu, 2023; Kang, 2014; Satıroğlu, 2019) ise literatürde çoğunluktadır. Bu araştırmalardaki farklılıklar kadınlar lehinedir. Literatürde sıklıkla tercih edilen bir diğer değişken olan sınıf düzeyine göre hayat boyu öğrenme düzeyinde ise anlamlı farklılık bulmayan (Altıntaş, 2019; Bayram, 2023; Demirbilek ve Bozanoğlu, 2023; Dünder, 2016) ve anlamlı farklılık bulan araştırmalar (Aydın, 2018; Satıroğlu, 2019; Yasa, 2018) yer almaktadır. Literatürde sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenmelerinin lisansüstü eğitim almak istemelerine göre incelendiği araştırmalarda (Dünder, 2016; Satıroğlu, 2019) lisansüstü eğitim almak isteyenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme eğiliminin anne eğitim durumu, baba eğitim durumu,

sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği literatürdeki çalışmalarda (Dündar, 2016; Satiroğlu, 2019) görölmüştür.

Literatürde sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerini inceleyen çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntem ile iki değişkenin incelendiği görölmüştür. Literatürde en sık tercih edilen cinsiyet değişkeni için öğretmenliğe hazır olma düzeyinde anlamlı farklılaşma bulan çalışmaların (Güner, 2022) sayısının az olduğu görölmüştür. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulmayan çalışmalar (Arıman, 2024; Aynas ve Yar Sevmiş, 2024; Karakaya vd., 2018; Leylak ve Say, 2022; Şimşek, 2018; Yeler ve Oğuz, 2019) çoğunluktadır. Bir diğer sık tercih edilen sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenliğe hazır olma düzeyinde anlamlı farklılaşma bulan (Güner, 2022; Karakaya vd., 2018; Leylak ve Say, 2022) ve anlamlı farklılaşma bulmayan çalışmalar (Aynas ve Yar Sevmiş, 2024; Şimşek, 2018) mevcuttur. Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri bölümlerini tercih etme şekline göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma bulmayan çalışma (Karakaya vd., 2018) olduğu gibi isteyerek tercih edenler lehine anlamlı farklılaşma bulan (Aynas ve Yar Sevmiş, 2024; Yeler ve Oğuz, 2019) çalışmalar mevcuttur. Mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretmenliğe hazır olma düzeyini inceleyen araştırmalarda Yeler ve Oğuz (2019) anlamlı farklılık bulmuşken Güner (2024) anlamlı farklılık bulmamıştır. Öğretmenliğe hazır olmayı önceden öğretmen olarak çalışma, önceden başka bir lisans programını bitirme ve atanma inancı değişkenleriyle de inceleyen çalışmada (Yeler ve Oğuz, 2019) bu değişkenlere göre anlamlı farklılaşma görölmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama süreci ve ölçme araçları, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerini incelemek için nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Tarama modeli var olan durumu ortaya koymayı amaçlar. Araştırılan durum içerisindeki koşullar altında olduğu gibi, değiştirilme amacı gütmeyen tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

Tarama modeli çeşitlerinden olan genel tarama modeli araştırmada tercih edilmiştir. Genel tarama modeli evren hakkında genel bilgiye ulaşabilmek için evrenin tamamı ya da örneklemle çalışılan çalışmadır. Genel tarama modelleri kendi içerisinde “tekil tarama modelleri” ve “ilişkisel tarama modelleri” olarak ikiye ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıda değişkenin arasındaki değişimi, değişim varsa da bunun derecesini inceleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2016). Bu araştırmada herhangi bir değişkene müdahale edilmeden mevcut durum incelenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki de incelendiğinden araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesinde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 289 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Evrenin tamamından veri toplanmasına tamsayım ismi verilmektedir (Şimşek, 2018a). Araştırmada tamsayım yapmak hedeflendiği için örneklem alınmamıştır. Araştırmadaki sınıf öğretmeni sayısı ise 209’dur. Örneklem kişisel bilgilerine göre özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgileri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	178	85,2
	Erkek	31	14,8
Sınıf Seviyesi	1. sınıf	38	18,2
	2. sınıf	77	36,8
	3. sınıf	66	31,6
	4. sınıf	28	13,4

		<i>f</i>	%
Lisansüstü Eğitim Almak İsteme	Evet	111	53,1
	Hayır	98	46,9
Bölümü İsteyerek Seçme	Evet	161	77,0
	Hayır	48	23,0
Toplam		209	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının 178’i (%85,2) kadın, 31’i (%14,8) erkektir. Sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında adaylardan 38 (%18,2) kişi 1. sınıf, 77 (%36,8) kişi 2. sınıf, 66 (%31,6) kişi 3. sınıf ve 28 (%13,4) kişi 4. sınıftır. Lisansüstü eğitim almak isteyen sınıf öğretmeni adayları 111 (%53,1) kişi, lisansüstü eğitim almak istemeyenler ise 98 (%46,9) kişidir. Adaylardan 161’i (%77,0) okudukları bölümü isteyerek seçmişken 48’i (%23,0) istemeyerek seçtiğini belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Ölçme Araçları

Veri toplama sürecine etik kurul izninden sonra başlanmıştır. Araştırmacı sınıf öğretmeni adaylarına ölçek hakkında bilgi verip katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu ifade ettikten sonra veri toplama araçlarıyla veri toplamıştır.

Araştırmanın evreni 289 kişiden oluşmaktadır. Ölçeklerin yer aldığı çevrimiçi formu dolduran kişi sayısı ise 236’dır. Ölçek formunda yer alan kontrol sorusu ile maddeleri okumadan işaretleme yaptığı düşünülen 24 kişinin veri toplama araçları araştırmaya dahil edilmemiştir. Daha sonra Z puanı ve boxplot ile belirlenen 3 uç değer araştırmadan çıkarılmıştır. Son durumda araştırmada 209 kişinin veri toplama ölçekleri yer almaktadır.

Veri toplamak amacıyla sınıf öğretmeni adaylarına kişisel bilgiler formu, Boztepe ve Demirtaş’ın (2016) hazırladığı “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ile Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından hazırlanan “Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ve literatür göz önüne alınarak sınıf öğretmeni adaylarına kişisel bilgileri sorulmuştur. Kişisel bilgiler formunda cinsiyete, sınıf seviyesine, lisansüstü eğitim almak isteme durumuna ve bölümü tercih etme şekline dair sorular yer almıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ): Wielkiewicz and Meuwissen tarafından 2014’te geliştirilmiş ölçeği Boztepe ve Demirtaş (2016) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Puanlama aralığı 1= asla ve 5= her zaman arasında değişmektedir. Ölçek 13 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanması gereken olumsuz madde bulunmamaktadır.

Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği (ÖHOÖ): Amerika’da bir kuruluşun ve ulusal komisyonun ortaklaşa yürüttüğü bir çalışmada veri toplamak için kullanılan ölçek Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Puanlama aralığı 1= çok yetersiz ve 5= çok yeterli arasında değişmektedir. Ölçek 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma”, “Öğretim Sürecini Tasarlama”, Teknopedagojik Yeterlik” ve “Öğreneni Anlama” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte ters kodlanması gereken olumsuz madde bulunmamaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Toplanan verilere önce betimsel istatistik uygulanmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Sonra verilerin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği üç yöntemle belirlenebilir. İlk yöntemde çarpıklık katsayısının ± 1 sınırları içinde kalması normal dağılımdan aşırı sapma olmadığını göstermektedir. Diğer bir yöntemle göre ise çarpıklık katsayısının standart hatasına bölümünün $\alpha = .01$ için ± 2.58 sınırı içinde kalması aşırı sapma olmadığını göstergesidir. Diğer bir yöntemde 50’den büyük örneklem için Kolmogorov-Smirnov testi puanlarından yararlanılır (Büyüköztürk, 2023). Bu yöntemler kullanılarak araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle verilere parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine uygun olacak şekilde bağımsız örneklem için t testi, tek faktörlü varyans analizi, iki faktörlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Korelasyonun yorumlanmasında sıklıkla tercih edilen değerlendirme aralıkları dikkate alınmıştır. Bu değerlendirme aralığına göre ,00–,30 düşük; ,30–,70 orta; ,70–1,00 yüksek ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2023).

Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında 5’li Likert ölçeği için değerlendirme aralıkları temel alınmıştır. Bu aralıklara göre; 1,00 - 1,80 arasındaki değerler asla/çok yetersiz, 1,81 - 2,60 arasındaki değerler nadiren/yetersiz, 2,61 - 3,40 arasındaki değerler ara sıra/orta, 3,41 - 4,20 arasındaki değerler sık sık/yeterli, 4,21 - 5,00 arasındaki değerler her zaman/çok yeterli olarak ifade edilmektedir.

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’ne (Boztepe ve Demirtaş, 2016) ilişkin DFA değerleri şu şekildedir: $X^2 = 277,09$; $DF = 64$; $RMSEA = ,09$; $NFI = ,92$; $NNFI = ,93$; $CFI = ,94$; $IFI = ,94$; $SRMR = ,06$. Ölçeğe ait Cronbach Alpha katsayısı 0,78’dir. Bu değer kabul edilebilir değerlerin üzerindedir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği'ne (Yıldırım ve Kalman, 2017) ilişkin DFA değerleri şu şekildedir: $\chi^2/sd= 1,752$; GFI= ,93; AGFI= ,90; CFI= ,95; NNFI= ,95; IFI= ,95; RMSEA= ,04; SRMR= ,03. Ölçeğe ait Cranbach Alpha katsayısı 0,92'dir. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular alt problemlere göre sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanları ne düzeydedir?” alt problemi ele alınmıştır. Bu alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	209	3,70	,56

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının YBÖÖ puanlarının ortalamasının $\bar{X}=3,70$ olduğu görülmektedir. Ölçek genelinde ortalama puan “sık sık” düzeyindedir.

4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ile cinsiyetleri üzerinde bağımsız örneklemeler için T-Testi uygulanmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yaşam Boyu	Kadın	178	3,69	,55	207	-,30	,76
Öğrenme Ölçeği	Erkek	31	3,72	,62			

Tablo 3’te kadın sınıf öğretmeni adaylarının YBÖÖ puan ortalamasının $\bar{X}=3,69$; erkek sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamasının $\bar{X}=3,72$ olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının YBÖÖ puanları ($t= -,30$; $p> ,05$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada bu başlık altında “Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problem ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ile sınıf seviyeleri üzerinde bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının YBÖÖ puanlarına ilişkin betimsel analiz Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının sınıf seviyesine göre betimsel istatistikleri

	Sınıf Seviyesi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	1. sınıf	38	3,78	,52
	2. sınıf	77	3,73	,59
	3. sınıf	66	3,63	,56
	4. sınıf	28	3,64	,57

Tablo 4 incelendiğinde 1. sınıfların en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,78$) sahip olduğu, 3. sınıfların en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,63$) sahip olduğu görülmektedir. Ortalamalardaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının sınıf seviyesine göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Gruplararası	,79	3	,26	,82	,48
	Gruplariçi	65,92	205	,32		
	Toplam	66,72	208			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının YBÖÖ puanlarında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F= ,82$; $p> ,05$).

4.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim İsteme Durumlarına Göre Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında “Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri lisansüstü eğitim almak isteme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ile lisansüstü eğitim isteme durumları üzerinde bağımsız örneklem için T-Testi uygulanmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanlarının lisansüstü eğitim isteme durumlarına göre t-testi sonuçları

	Lisansüstü Eğitim İsteme	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Evet	111	3,72	,54	207	,59	,55
	Hayır	98	3,67	,59			

Tablo 6’da sınıf öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim almak isteyenlerin YBÖÖ puan ortalamasının $\bar{X}=3,72$ olduğu, lisansüstü eğitim almak istemeyenlerin puan ortalamasının $\bar{X}=3,67$ olduğu görülmektedir. YBÖÖ’den alınan puanlar arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir ($t= ,59$; $p> ,05$).

4.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problem ele alınmıştır. Alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanları

Ölçek ve Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	209	3,65	,70
Öğretim Sürecini Tasarlama		3,77	,69
Teknopedagojik Yeterlik		3,72	,71
Öğreneni Anlama		3,67	,61
Öğretmenliğe Hazır Olma		3,71	,63

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ puanlarının ölçek genelinde ortalamasının $\bar{X}=3,71$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise ortalamaların sırasıyla “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma” $\bar{X}=3,65$; “Öğretim Sürecini Tasarlama” $\bar{X}=3,77$; “Teknopedagogik Yeterlik” $\bar{X}=3,72$; “Öğreneni Anlama” $\bar{X}=3,67$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma”, en yüksek ortalama ise “Öğretim Sürecini Tasarlama” alt boyutlarındadır. Ölçek genelinde ve alt boyutlar bazında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri yeterli seviyededir.

4.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problem ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ile cinsiyetleri üzerinde bağımsız örneklem için T-Testi uygulanmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	Kadın	178	3,66	,70	207	,45	,64
	Erkek	31	3,60	,67			
Öğretim Sürecini Tasarlama	Kadın	178	3,76	,69	207	- ,46	,64
	Erkek	31	3,83	,74			
Teknopedagogik Yeterlik	Kadın	178	3,71	,72	207	- ,39	,69
	Erkek	31	3,77	,66			
Öğreneni Anlama	Kadın	178	3,65	,61	207	- ,88	,37
	Erkek	31	3,76	,62			
Öğretmenliğe Hazır Olma	Kadın	178	3,70	,63	207	- ,24	,80
	Erkek	31	3,73	,63			

Tablo 8’de ÖHOÖ genelinde kadın sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,70$; erkek sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,73$ ’tür. Alt boyutlar arasında “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma”da kadın sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ puan ortalamalarının $\bar{X}=3,66$; erkek sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}= 3,60$ olduğu görülmektedir. “Öğretim Sürecini Tasarlama”da kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,76$; erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,83$ olduğu görülmektedir. “Teknopedagogik Yeterlik”te kadın sınıf öğretmeni

adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,71$; erkek sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,77$ 'dir. "Öğreneni Anlama"da kadın sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,65$; erkek sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamaları $\bar{X}=3,76$ 'dır. Yapılan analize göre ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>,05$).

4.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemi ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ile sınıf seviyeleri üzerinde bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ puanlarına ilişkin betimsel analiz Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesine göre betimsel istatistikleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf Seviyesi	N	$\bar{X}$	Ss
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	1. sınıf	38	3,80	,85
	2. sınıf	77	3,56	,68
	3. sınıf	66	3,62	,62
	4. sınıf	28	3,77	,65
Öğretim Sürecini Tasarlama	1. sınıf	38	3,96	,79
	2. sınıf	77	3,65	,73
	3. sınıf	66	3,80	,59
	4. sınıf	28	3,81	,64
Teknopedagojik Yeterlik	1. sınıf	28	3,92	,74
	2. sınıf	78	3,63	,75
	3. sınıf	67	3,73	,61
	4. sınıf	28	3,68	,76
Öğreneni Anlama	1. sınıf	38	3,78	,66
	2. sınıf	77	3,52	,62
	3. sınıf	66	3,64	,56
	4. sınıf	28	4,00	,52
Öğretmenliğe Hazır Olma	1. sınıf	38	3,87	,71
	2. sınıf	77	3,60	,65
	3. sınıf	66	3,70	,54
	4. sınıf	28	3,79	,59

Tablo 9 incelendiğinde ÖHOÖ genelinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,87$) 1. sınıfların, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,60$) 2. sınıfların sahip olduğu görülmektedir. “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma” alt boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,80$) 1. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,56$) 2. sınıflar sahiptir. “Öğretim Sürecini Tasarlama” alt boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,96$) 1. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,65$) 2. sınıflar sahiptir. “Teknopedagojik Yeterlik” alt boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,92$) 1. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,63$) 2. sınıflar sahiptir. “Öğreneni Anlama” alt boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,00$) 4. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,52$) 2. sınıflar sahiptir. Ortalamalardaki puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesine göre ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	Gruplararası	1,98	3	,66	1,35	,25	-	-
	Gruplariçi	100,38	205	,49				
	Toplam	102,36	208					
Öğretim Sürecini Tasarlama	Gruplararası	2,49	3	,83	1,73	,16	-	-
	Gruplariçi	98,33	205	,48				
	Toplam	100,83	208					
Teknopedagojik Yeterlik	Gruplararası	2,08	3	,69	1,36	,25	-	-
	Gruplariçi	104,09	205	,50				
	Toplam	106,17	208					
Öğreneni Anlama	Gruplararası	5,19	3	1,73	4,78	,00*	,06	4-2
	Gruplariçi	74,13	205	,36				
	Toplam	79,32	208					
Öğretmenliğe Hazır Olma	Gruplararası	2,15	3	,71	1,82	,14	-	-
	Gruplariçi	80,51	205	,39				
	Toplam	82,66	208					

*p< ,05

Tablo 10 incelendiğinde “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma” ($F=1,35$; $p> ,05$), “Öğretim Sürecini Tasarlama” ($F=1,73$; $p> ,05$), “Teknopedagojik Yeterlik” alt boyutlarında ($F=1,36$; $p> ,05$) ve ölçek genelinde ($F=1,82$; $p> ,05$) gruplar arasında anlamlı farklılaşma görülmemektedir. “Öğreneni

Anlama" alt boyutunda ($F=4,78$; $p<,05$) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 4. ve 2. sınıflar arasında oluşan bu farklılaşma 4. sınıflar lehinedir. "Öğreneni Anlama" için etki büyüklüğü $\eta^2=,06$ olarak hesaplanmıştır.

4.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Bölümlerini Tercih Etme Şekillerine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri bölümü tercih etme şekline göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen alt problem ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ile bölümlerini tercih etme şekilleri üzerinde bağımsız örneklem için T-Testi uygulanmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının bölümü tercih şekline göre t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	İsteyerek Tercih Etme	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	Evet	161	3,65	,69	207	-,20	,83
	Hayır	48	3,67	,73			
Öğretim Sürecini Tasarlama	Evet	161	3,75	,69	207	-1,08	,27
	Hayır	48	3,87	,68			
Teknopedagojik Yeterlik	Evet	161	3,70	,70	207	-,89	,37
	Hayır	48	3,80	,73			
Öğreneni Anlama	Evet	161	3,67	,61	207	,08	,93
	Hayır	48	3,66	,62			
Öğretmenliğe Hazır Olma	Evet	161	3,69	,62	207	-,66	,50
	Hayır	48	3,76	,63			

Tablo 11 incelendiğinde ÖHOÖ genelinde bölümlerini isteyerek tercih eden sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamasının $\bar{X}=3,69$; istemeyerek tercih eden sınıf öğretmeni adaylarınınkinin $\bar{X}=3,76$ olduğu görülmektedir. Bölümlerini isteyerek tercih eden sınıf öğretmeni adayları en yüksek ortalamayı ($\bar{X}=3,75$) "Öğretim Sürecini Tasarlama", en düşük ortalamayı ($\bar{X}=3,65$) "Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma" alt boyutlarında almıştır. Bölümlerini istemeyerek tercih eden sınıf öğretmeni adayları en yüksek ortalamayı ($\bar{X}=3,87$) "Öğretim Sürecini Tasarlama", en düşük ortalamayı ($\bar{X}=3,66$) "Öğreneni Anlama" alt boyutlarında almıştır. Yapılan analize göre tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>,05$).

4.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin Sınıf Seviyesine ve Bölümlerini Tercih Etme Şekillerine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri sınıf seviyesinin ve bölümü tercih etme şeklinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ile sınıf seviyeleri ve bölümlerini tercih şekilleri üzerinde bağımsız örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ puanlarına ilişkin betimsel analiz Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesine ve bölümü tercih şekline göre betimsel istatistikleri

Ölçek ve Alt Boyutları		Bölümü İsteyerek Seçme			Bölümü İstemeyerek Seçme			Toplam		
		N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	1. sınıf	32	3,78	,86	6	3,91	,88	38	3,80	,85
	2. sınıf	60	3,54	,65	17	3,61	,81	77	3,56	,68
	3. sınıf	44	3,57	,62	22	3,71	,63	66	3,62	,62
	4. sınıf	25	3,84	,61	3	3,16	,72	28	3,77	,65
	Toplam	161	3,65	,69	48	3,67	,73	209	3,65	,70
Öğretim Sürecini Tasarlama	1. sınıf	32	3,93	,82	6	4,11	,69	38	3,96	,79
	2. sınıf	60	3,64	,70	17	3,70	,84	77	3,65	,73
	3. sınıf	44	3,72	,59	22	3,96	,57	66	3,80	,59
	4. sınıf	25	3,82	,66	3	3,72	,48	28	3,81	,64
	Toplam	161	3,75	,69	48	3,87	,68	209	3,77	,69
Teknopedagogik Yeterlik	1. sınıf	32	3,95	,70	6	3,76	,95	38	3,92	,74
	2. sınıf	60	3,61	,76	17	3,71	,73	77	3,63	,75
	3. sınıf	44	3,62	,57	22	3,96	,65	66	3,73	,61
	4. sınıf	25	3,73	,76	3	3,26	,80	28	3,68	,76
	Toplam	161	3,70	,70	48	3,80	,73	209	3,72	,71
Öğreneni Anlama	1. sınıf	32	3,78	,66	6	3,77	,68	38	3,78	,66
	2. sınıf	60	3,54	,60	17	3,45	,72	77	3,52	,62
	3. sınıf	44	3,55	,55	22	3,83	,53	66	3,64	,56
	4. sınıf	25	4,06	,50	3	3,44	,19	28	4,00	,52
	Toplam	161	3,67	,61	48	3,66	,62	209	3,67	,61

Ölçek ve Alt Boyutları		Bölümü İsteyerek Seçme			Bölümü İstemeyerek Seçme			Toplam		
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Öğretmenliğe	1. sınıf	32	3,87	,71	6	3,91	,73	38	3,87	,71
Hazır Olma	2. sınıf	60	3,59	,64	17	3,64	,72	77	3,60	,65
	3. sınıf	44	3,62	,52	22	3,87	,56	66	3,70	,54
	4. sınıf	25	3,84	,60	3	3,40	,50	28	3,79	,59
	Toplam	161	3,69	,62	48	3,76	,63	209	3,71	,63

Tablo 12’de sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ genelinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,91$) bölümlerini istemeyerek seçen 1. sınıfların sahip olduğu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,40$) bölümlerini istemeyerek seçen 4. sınıfların sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma”da en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,91$) bölümlerini istemeyerek seçen 1. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,16$) bölümlerini istemeyerek seçen 4. sınıflar; “Öğretim Sürecini Tasarlama”da en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,11$) bölümlerini istemeyerek seçen 1. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,61$) bölümlerini istemeyerek seçen 2. sınıflar; “Teknopedagogik Yeterlik”te en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,96$) bölümlerini istemeyerek seçen 3. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,26$) bölümlerini istemeyerek seçen 4. sınıflar; “Öğreneni Anlama”da en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,06$) bölümlerini istemeyerek seçen 4. sınıflar, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,44$) bölümlerini istemeyerek seçen 4. sınıflar sahiptir.

Sınıf seviyesi ile bölümü tercih etme şekillerinin ortak etkisinin incelendiği iki faktörlü varyans analizi tabloları ölçeğin alt boyutlarına göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur. “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma” alt boyutu için analiz Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmeni adaylarının etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	<i>sd</i>	Kareler	<i>F</i>	<i>p</i>
	Toplamı		Ortalaması		
Sınıf Seviyesi	1,27	3	,42	,86	,46
Bölümü Tercih Etme Şekli	,16	1	,16	,32	,56
Sınıf Seviyesi*Bölümü Tercih Etme Şekli	1,58	3	,52	1,07	,36
Hata	98,70	201	,49		
Toplam	2895,36	209			

“Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma” alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının puanlarının sınıf seviyesine ve bölümü tercih etme şekline göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($F= ,86$;

$p > ,05$ ve $F = ,32$; $p > ,05$). Sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şeklinin sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ'nün "Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma" puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F = 1,07$; $p > ,05$). "Öğretim Sürecini Tasarlama" alt boyutu için iki faktörlü varyans analizi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecini tasarlama alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınıf Seviyesi	1,95	3	,65	1,34	,26
Bölümü Tercih Etme Şekli	,19	1	,19	,41	,52
Sınıf Seviyesi*Bölümü Tercih Etme Şekli	,38	3	,12	,26	,85
Hata	97,25	201	,48		
Toplam	3085,69	209			

Tablo 14'te "Öğretim Sürecini Tasarlama" alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının puanlarında sınıf seviyesine ve bölümü tercih etme şekline göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($F = 1,34$; $p > ,05$ ve $F = ,41$; $p > ,05$). Sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şeklinin sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ'nün "Öğretim Sürecini Tasarlama" puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F = ,26$; $p > ,05$). "Teknopedagojik Yeterlik" alt boyutu için iki faktörlü varyans analizi Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf öğretmeni adaylarının teknopedagojik yeterlik alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınıf Seviyesi	1,33	3	,44	,88	,45
Bölümü Tercih Etme Şekli	,06	1	,06	,12	,72
Sınıf Seviyesi*Bölümü Tercih Etme Şekli	2,11	3	,70	1,39	,24
Hata	101,49	201	,50		
Toplam	3009,72	209			

"Teknopedagojik Yeterlik" alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının puanlarında sınıf seviyesine ve bölümü tercih etme şekline göre anlamlı farklılaşma yoktur ($F = ,88$; $p > ,05$ ve $F = ,12$;

$p > ,05$). Sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şeklinin sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ'nün "Teknopedagojik Yeterlik" puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=1,39$; $p > ,05$). "Öğreneni Anlama" alt boyutu için iki faktörlü varyans analizi Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf öğretmeni adaylarının öğreneni anlama alt boyutu için öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınıf Seviyesi	1,77	3	,59	1,65	,17
Bölümü Tercih Etme Şekli	,26	1	,26	,75	,38
Sınıf Seviyesi*Bölümü Tercih Etme Şekli	2,26	3	,75	2,11	,10
Hata	71,82	201	,35		
Toplam	2899,00	209			

Sınıf öğretmeni adaylarının "Öğreneni Anlama" alt boyutundaki puanlarının sınıf seviyesine ve bölümü tercih etme şekline göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($F=1,65$; $p > ,05$ ve $F= ,75$; $p > ,05$). Bununla birlikte Tablo 16'da sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şeklinin sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ'nün "Öğreneni Anlama" puanları üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=2,11$; $p > ,05$). Ölçek geneli için iki faktörlü varyans analizi Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma puanlarının sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekline göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınıf Seviyesi	1,30	3	,43	1,10	,35
Bölümü Tercih Etme Şekli	,01	1	,01	,04	,84
Sınıf Seviyesi*Bölümü Tercih Etme Şekli	1,13	3	,37	,96	,41
Hata	79,08	201	,39		
Toplam	2964,25	209			

Sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ'den aldıkları puanlarda sınıf seviyesine ve bölümü tercih etme şekline göre anlamlı farklılaşma yoktur. ($F=1,10$; $p > ,05$ ve $F= ,04$; $p > ,05$). Sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şeklinin sınıf öğretmeni adaylarının ÖHOÖ geneli üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmüştür ($F= ,96$; $p > ,05$).

4.10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında “Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ile öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problem ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının YBÖÖ ve ÖHOÖ puanları arasında basit korelasyon uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının her iki ölçekten aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon katsayılarına yönelik analiz Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma puanları arasındaki ilişki

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6
Yaşam Boyu Öğrenme (1)	3,70	,56	—					
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma (2)	3,65	,70	,37**	—				
Öğretim Sürecini Tasarlama (3)	3,77	,69	,39**	,81**	—			
Teknopedagojik Yeterlik (4)	3,72	,71	,41**	,76**	,82**	—		
Öğreneni Anlama (5)	3,67	,61	,33**	,78**	,69**	,63**	—	
Öğretmenliğe Hazır Olma (6)	3,71	,63	,42**	,93**	,94**	,90**	,81**	—

**p< ,01

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanları ile öğretmenliğe hazır olma puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ($r = ,42$; $p < ,01$) bulunmaktadır. ÖHOÖ alt boyutları bazında ele alındığında sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme puanları ile “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma” ($r = ,37$; $p < ,01$); “Öğretim Sürecini Tasarlama” ($r = ,39$; $p < ,01$); “Teknopedagojik Yeterlik” ($r = ,41$; $p < ,01$); “Öğreneni Anlama” ($r = ,33$; $p < ,01$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki vardır.

5. TARTIŞMA

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeyleri incelenmiştir. Bu doğrultuda çeşitli değişkenler ile olan ilişkilerine bakılmıştır. Bu bölümde araştırma bulgularına yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının YBÖÖ'den aldıkları puanın dördüncü değerlendirme aralığı olan “sık sık” düzeyinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenmeye yönelik davranışları “sık sık” gösterdiği söylenebilir. Gültepe'nin (2022) çalışmasında da öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenmeleri benzer düzeyde bulunmuştur. Literatürde “kısmen uyuyor” düzeyinde sonuçlar elde eden benzer çalışmalar da mevcuttur (Aydın, 2018; Dündar, 2016; Satiroğlu, 2019). Bu çalışmaların aksine içerisinde sınıf öğretmeni adaylarının da yer aldığı çalışmada Yasa (2018) öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme düzeylerini orta düzey olarak bulmuştur. Bu durum, araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme konusunda kendilerini geliştirdikleri fakat hayat boyu öğrenen olma yolunda daha kapsamlı çalışmaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Literatür incelendiğinde bu araştırmadaki bulguları destekleyen (Bayram, 2023; Dündar, 2016; Gültepe, 2022; Ilgın, 2020; Yasa, 2018) çalışmalarla karşılaşılmıştır. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalara karşın Altıntaş (2019), Çetin ve Çetin (2017), Kang (2014) ve Satiroğlu (2019) kadınlar lehine anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın anlamlı farklılık bulmamasına göre araştırmadaki kadın ve erkek adayların benzer şekillerde hayat boyu öğrenen bireyler oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri sınıf seviyesi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık bulmayan çalışmalar (Altıntaş, 2019; Bayram, 2023; Dündar, 2016) olduğu gibi 1. sınıflar ve 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulan çalışmalara (Yasa, 2018 ve Satiroğlu, 2019) da rastlanmaktadır. Araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenen olma yolunda sınıf seviyesi fark etmeksizin benzer şekillerde kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Sınıf seviyesine bağlı kalmadan herkesin hayat boyu öğrenen olması hayat boyu öğrenmede esas olduğundan araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının bu düşünceye paralel şekilde ilerledikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim almayı isteme değişkenine göre hayat boyu öğrenme düzeyleri incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Literatürde araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Dündar (2016), Satiroğlu (2019) ve okul öncesi öğretmen adayları ile çalışan Tekkol ve Demirel (2022) çalışmalarında lisansüstü eğitim almak isteyenler lehine anlamlı farklılaşma bulmuştur. Araştırmada anlamlı farklılığın olmaması lisansüstü

eğitim almak isteyen ve istemeyen kişilerin benzer şekilde hayat boyu öğrenen bireyler olmaları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarından öğretmenlik için zorunlu olan eğitimden fazlasını almak istemeyenlerin de hayat boyu öğrenme yolculuklarını lisansüstü eğitim almak isteyenler gibi devam ettirdikleri söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitimi hayat boyu öğrenme süreci için mutlak bir basamak olarak görmediği şeklinde bir yorum yapılabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin YBÖÖ'nün dördüncü değerlendirme aralığı olan “yeterli” düzeyinde olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde Aynas ve Yar Sevmiş (2024) çalışmalarında öğretmenliğe hazır olma seviyesini yeterli olarak bulmuştur. Literatürdeki diğer çalışmalar (Güner, 2022; Şimşek, 2018; Yeler ve Oğuz, 2019) bu araştırmanıninkine benzer ortalamalar bulmalarına karşın düzeyi farklı şekillerde isimlendirmişlerdir. Bu durum araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak öğretmenliğe hazır oldukları fakat gerekli yeterlik ve becerilere sahip olma konusunda daha fazla özen göstermeleri gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Literatür incelendiğinde Güner (2022) çalışmasında erkekler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Bu çalışmanın aksine araştırma bulgusunu destekler şekilde Arıman (2024), Aynas ve Yar Sevmiş (2024), Yeler ve Oğuz (2019) çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulmamışlardır. Anlamlı farklılık bulunmaması araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet fark etmeksizin kendilerini icra edecekleri mesleğe yönelik hazırlama çabası içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, halk arasındaki sınıf öğretmenliğinin “kadın mesleği” olduğu şeklindeki kanının yanlışlığını ifade edebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyeleri açısından öğretmenliğe hazır olma düzeyleri incelendiğinde sadece “Öğreneni Anlama” alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülmüştür. Diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı farklılaşma yoktur. “Öğreneni Anlama” alt boyutundaki farklılaşma ise 2. sınıflara kıyasla 4. sınıflar lehinedir. Literatür incelendiğinde Şimşek (2018) ve Aynas ve Yar Sevmiş (2024) çalışmalarında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bulgusunu destekleyen bu çalışmalarla birlikte Arıman (2024) çalışmasında bu araştırmadaki gibi üç alt boyutta ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulmayıp sadece “Öğreneni Anlama” alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Güner (2022) ise çalışmasında 4. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Sınıf seviyesine göre anlamlı farklılığın görülmemesi araştırmadaki tüm sınıf düzeyindeki adayların kendilerini öğretmenliğe genel anlamda hazır hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. 4. sınıfların öğretmenlik uygulaması dersini almaları nedeniyle öğrencilerle daha yakından ilişki kurdukları ve öğrenenleri daha iyi anladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri bölümlerini tercih etme şekillerine göre incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde Yeler ve Oğuz

(2019), Aynas ve Yar Sevmiş (2024) çalışmalarında bölümü isteyerek tercih edenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen bu çalışmalara karşın fen bilgisi ve biyoloji eğitimi bölümlerinden öğretmen adaylarıyla çalışan Karakaya ve diğerleri (2019) anlamlı farklılık bulmamıştır. Bu durum bölümü isteyerek tercih eden güdülenmiş adaylar ile çeşitli nedenlerle bölümü tercih etmek durumunda kalan adayların benzer düzeyde öğretmenliğe hazır olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadaki adaylarda isteyerek seçmenin getirdiği güdülenme ile başlamanın anlamlı manada bir fark oluşturmadığı ifade edilebilir. Bölüme başladıktan sonra zorunlu olarak tercih edenlerin de öğretmenliğe verilmesi gereken ilgiyi verdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri sınıf düzeyi ve bölümü tercih etme şekillerinin ortak etkisine göre incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durumda, bölümü isteyerek tercih eden 1. sınıflar ile zorunlu tercih eden 4. sınıfların öğretmenliğe hazır oluşlarının benzer olduğu söylenebilir. Üniversite ortamının ve fakültenin kurum kültürünün öğrencilerin öğretmenliğe hazır olması konusunda sınıf düzeyi ve tercih şekline göre etkili değişimler oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Literatüre bakıldığında bu değişkenlerin genellikle tek başına etkisi araştırılmıştır. Bu iki değişkenin ortak etkisinin incelendiği çalışmayla karşılaşılmadığından kıyaslama yapılamamaktadır. Araştırmanın literatürde öğretmenliğe hazır olma üzerinde ortak etkinin araştırıldığı çalışmaların eksikliğinin giderilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Hayat boyu öğrenmenin öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçek geneli ile pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik mesleği kendini sürekli geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin bu özelliği hayat boyu öğrenme ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı çıktığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde doğrudan sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyi ve öğretmenliğe hazır olma düzeyi ile çalışan araştırmalarla karşılaşılmassa da benzer bazı nitelikler taşıyan araştırmalar mevcuttur. Bunlardan biri öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Kula'nın (2023) çalışmasıdır. Kula çalışmasında hayat boyu öğrenme eğilimi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki bulunmuştur. Kula'nın çalışmasına benzer bir araştırmayı çeşitli branşlardan öğretmenler ile çalışan Çam ve Üstün (2016) de hayat boyu öğrenme eğilimi ile mesleki tutum arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatürdeki bu çalışmalar araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusuyla hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olmanın birbiriyle ilişkili olduğu görülerek literatüre katkı sağlanmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında önce araştırmanın alt problemlerine göre sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra ise öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

- Sınıf öğretmeni adayları hayat boyu öğrenmeye yönelik davranışları “sık sık” düzeyinde göstermektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme düzeyleri lisansüstü eğitim almak isteme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri yeterli seviyededir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçek genelinde ve üç alt boyutta anlamlı farklılık görülmezken “Öğreneni Anlama” alt boyutunda 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmüştür.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri bölümü tercih etme şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri sınıf seviyesi ve bölümü tercih etme şekli değişkenlerinin ortak etkisine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme ve öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki vardır.

6.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarından doğan önerilere, uygulayıcılara yönelik önerilere ve bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarından Doğan Öneriler

- Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenmeye yönelik davranışları “sık sık” seviyesinde sergilediği fakat yine de geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu amaca ulaşılması için üniversitelerde hayat boyu öğrenmeyi destekleyen atölyelere katılım teşvik edilmelidir.
- Araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim almak istemeyenlerin sayısının yüksek olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitimin avantajları, nasıl yapıldığı, süresi gibi bilgilendirmeler üniversitelerde detaylıca yapılabilir.
- Araştırmadaki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu fakat geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarına staj dışında da okul ortamını deneyimleyebileceği fırsatlar sunulmalıdır. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği’nin “Öğreneni Anlama” alt boyutunda 4. sınıflar lehine oluşan anlamlı farklılık da bu durumu destekler niteliktedir. Diğer sınıf düzeyindeki adayların da ilkokul öğrencileriyle etkileşim içerisinde olmaları sağlanmalıdır.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Liselerde hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik seçmeli ders eklenebilir.
- Öğretim elemanları tarafından sınıf öğretmeni adaylarına üniversitedeki topluluklara katılım konusunda motivasyon sağlanmalıdır.
- Üniversitelerde Halk Eğitimi Merkezleri gibi yaygın eğitim kurumlarının kurs ve etkinliklerine katılım teşvik edilmelidir.
- Öğretim elemanları tarafından sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelerde düzenlenen söyleşi, konferans, seminer gibi etkinliklere katılımı ödüllendirilmelidir.
- Lisans dersleri öğrencileri kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha aktif kılmalıdır. Topluma hizmet uygulamaları dersinde öğrenciler yapılacak projeyi kendileri belirleyip raporlamaktadırlar. Diğer lisans dersleri de öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alacakları şekilde yapılandırılmalıdır.

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada üniversitelerdeki öğretmen adayları ile çalışıldığından benzer bir çalışma Milli Eğitim Akademisindeki öğretmen adayları ile de yapılabilir.
- Öğretmenliğe hazır olmada sınıf düzeyinin etkisinin daha iyi görülebilmesi için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının yeniliğe açıklık düzeyleri ile öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelendiği bir çalışma yapılabilir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeyi öğrenme ile öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelendiği bir çalışma yapılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi güvenliği farkındalıkları ile hayat boyu öğrenme düzeylerinin incelendiği bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenliğe hazır olma için ortak etki araştırılırken akademik başarı, yaş, lisansüstü eğitim almak isteme, interneti kullanma şekli gibi farklı değişkenler ile çalışma yapılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma süreçlerinde entelektüel doygunluklarına dair nitel bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: A reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40(2), 143-154.
- Akcaalan, M. ve Arslan, S. (2016). *Yaşam boyu öğrenme: Teori ve uygulama*. Eğitim.
- Akın, G. (2020). Hayat boyu öğrenme yeterlikleri. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus ve B. Çukurbaşı (Editörler), *Hayat boyu öğrenme: Teoriler, araştırmalar ve eğilimler* (s. 243-266). Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2004). Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 33-63). Pegem Akademi.
- Alanoğlu, M., Turan, C. ve Demirtaş, Z. (2024). Osmanlıdan günümüze Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel gelişimi. D. Çiloğlu (Ed), *III. international Fırat scientific research congress* (s. 100–113). Ases.
- Altıntaş, R. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 573190) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıman, N. (2024). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algıları, öğretmenliğe hazır olma düzeyleri ve mesleki öz yeterlilik algılarının incelenmesi* (Tez No. 899460) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* (Tez No. 519188) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aynas, N. ve Yar Sevmiş, B. (2024). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır oluş düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 213–228.
<https://doi.org/10.47525/ulasbid.1416987>
- Balkar, B. (2014). Klinik temelli yaklaşımın bilgi alanlarını kapsayan araştırma- temelli öğretmen eğitimi politikasına ilişkin öğretmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 28–45.
- Bayram, T. (2023). *Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 778233) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baysal, Z. N. ve Ada, S. (2015). *Dünden bugüne Türk eğitim sistemi ve yapısı*. Anı.

- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). The Adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish Culture. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 10–17.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Cetin, S., & Cetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 1–8.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-475.
<https://doi.org/10.17218/husbed.58800>
- Demirbilek, N. ve Bozanoğlu, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 312–333.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1132020>
- Duranay, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 766233) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 418226) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı.
- Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 1-32). Pegem Akademi.
- European Communities. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Publications Office of the European Union.
<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>
- European Commission. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning: Fifteen quality indicators*. European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission. (2018). *Commission staff working document accompanying the document proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning* (SWD[2018] 14 final).
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52018SC0014>
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning - Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 144–155.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009>

- Güçlü, M. (2020). Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve temel özellikleri. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (s. 123-132). Pegem Akademi.
- Gültepe, S. (2022). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 737227) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, T. (2022). Öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 742450) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Ilgın, İ. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Sakarya Üniversitesi Örneği) (Tez No. 631334) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İstanbullu, A. (2020). Hayat boyu mobil öğrenme. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus, B. Çukurbaşı (Editörler), *Hayat boyu öğrenme: Teoriler, araştırmalar ve eğilimler* (s. 123-144). Pegem Akademi.
- Jarvis, P. (2010). Inquiry into the future of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 397–400.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488802>
- Kang, W. (2014). Korean Pre-service Teachers' Service Learning and Lifelong Learning Competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502–3505.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.792>
- Karakaya, F., Uzel, F., Gül, A. ve Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 373-396.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Nobel.
- Kaya, E. (2021). Hayat boyu öğrenmenin toplumsal ve kültürel bağlamda etkileri. M. Sarıtepeci ve H. Yıldız Durak (Editörler), *Dijital çağda hayat boyu öğrenme* (s. 73-105). Pegem Akademi.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adana Nobel.
- Kilis, S. (2020). Hayat boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (s. 145-160). Pegem Akademi.
- Kösterelioğlu, İ. (2021). Yetişkin eğitimiyle ilgili yaklaşım ve modeller. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (s. 43-75). Pegem Akademi.
- Kula, S. S. (2023). The relationship between lifelong learning and attitudes towards the teaching profession of pre-service teachers. *Acta Educationis Generalis*, 13(1), 55–73.
<https://doi.org/10.2478/atd-2023-0003>
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği. A. Türkoğlu (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 253-278). Mikro.

- Leylak, D. ve Say, S. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmenliğe hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. M. A. Hacıgökmen ve H. Akdağ (Editörler), *Eğitimde ve kültürde akademik çalışmalar* (Cilt 1, s. 191-201). Tablet.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%BOLG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*.
<https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*.
<https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu*.
https://tut.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/06153805_ogretmenlikmeslegikanunu.pdf
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2016). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi* [Broşür].
https://www.tyc.gov.tr/uploads/dosyalar/qixtbngbtdh_ol.pdf
- Özdemir, M. (2021). Meslek olarak öğretmenlik, öğretmen yetiştirme programları ve modelleri. S. Hali ve E. Töre (Editörler), *Eğitime giriş* (s. 169-205). Pegem Akademi.
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam boyu öğrenme* (2. baskı). Anı.
- Sarpkaya, R. (2004). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Editörler), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 63-96). Eğitim.
- Satıroğlu, N.S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzincan ili örneği)* (Tez No. 581357) [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, S. (2006). Sivas Gök Medrese (Sahibiye Medresesi) ve Kitabelerindeki rivayetlerin hadis değeri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 145-163.
- Şimşek, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları ve öğretmenliğe hazır olma durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 531502) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, A. (2018a). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

- Tekkol, İ. A. ve Demirel, M. (2022). An investigation of preschool teacher candidates' lifelong learning tendencies. *International Journal of Progressive Education*, 18(5), 133–145.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.467.8>
- Türkiye Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Adım Okan.
- Uğraş, T. (2020). Bilgi Okuryazarlığı. Ş. Sağıroğlu, H. İ. Bülbül, A. Kılıç ve M. Küçükali (Editörler), *Dijital okuryazarlık* (s. 47-68). Nobel.
- Vezne, R. (2021). Anahtar yeterlilikler mi temel yeterlilikler mi? Yeterlilikler ve hayat boyu öğrenme fırsatları. M. Sarıtepeci ve H. Yıldız Durak (Editörler), *Dijital çağda hayat boyu öğrenme* (s. 29-51). Pegem Akademi.
- Yasa, H.D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 505477) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz Konokman, G. ve Ayçiçek, B. (2020). Hayat boyu öğrenme programlarına ilişkin farkındalık: Program geliştirme çerçevesinden. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus ve B. Çukurbaşı (Editörler), *Hayat boyu öğrenme: Teoriler, araştırmalar ve eğilimler* (s. 317-350). Pegem Akademi.
- Yeler, M. ve Oğuz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme ortamı algıları ile öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelenmesi. *International Congress on Curriculum and Instruction* (s. 347–361). Pegem Akademi.
- Yıldırım, İ. ve Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2311–2326.
- Yıldızlı, H. (2020). Hayat boyu öğrenmenin amacı ve kapsamı. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (s. 107-121). Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. (2019). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler. E. Karip (Ed.), *Eğitime giriş* (s. 311-338). Pegem Akademi.
- Yurdakul, C. (2016). Yaşam boyu öğrenme. S. Arslan (Ed.), *Yaşam boyu öğrenmede yeni öğrenme türleri* (9-25). Eğitim.

EKLER

EK-1. Özgeçmiş



EK-2. Etik Kurul İzni

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 20-11-2025	Oturum Sayısı : 22	Karar Sayısı : 15	
Etik Açıdan Uygun			
Çalışma Adı	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeylerinin İncelenmesi		
Araştırmacılar	Yükseklisans Öğrencisi Merve Zorba (Yürütücü) Prof.Dr. Cihat Yaşaroğlu (Danışman)		
Başkan	Prof.Dr.Yusuf BATAR		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Mehmet ÖNAL	
Prof.Dr. ABDULLAH ATLI		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR	

EK-3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği İçin Kullanım İzni

Ölçek izni hakkında [Gelen Kutusu](#)



Merhabalar, ben Merve Zorba. İnönü Üniversitesinde, sınıf öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa tez çalışmamda Türkçeye uyarlanmış olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Saygılarımla.



Merhabalar. Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.



EK-4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Katılma Derecesi						
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Maddeleri		Asla (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
1	Fikirselsel mücadelelerden keyif alırım.					
2	Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum.					
3	Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4	Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir.					
5	Kendi kendine motive olan biriyimdir.					
6	Kütüphane ve kitapçıları ilgi çekici kitap ve dergiler için dolaşıyorum.					
7	Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.					
8	Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir.					
9	Keyif almak ve eğlence amacıyla bir şeyler okurum.					
10	Pek çok farklı alana ilgi duyarım.					
11	Farklı farklı ilgi alanlarını takip ederim.					
12	Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.					
13	Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum.					

EK-5. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği İçin Kullanım İzni

Ölçek izni hakkında Gelen Kutusu x



12 ☆ 😊 ↩ ⋮

Merhabalar, ben Merve Zorba. İnönü Üniversitesinde sınıf eğitimi bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. İzininiz olursa tezimde "Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

☆ 😊 ↩ ⋮

Merhaba, ölçeği kullanabilirsiniz. İlginiz için teşekkürler

EK-6. Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği

Maddeler	Çok Yetersiz				Çok Yeterli
	1	2	3	4	5
1. Alanla ilgili kavramları, bilgileri ve becerileri öğrencilerin anlayabileceği şekilde öğretebilme					
2. Sınıftaki öğrencilerin ne kadar öğrendiğini anlayabilme					
3. Öğrenciler için uğraştırıcı, uygun öğrenme ve başarı beklentileri oluşturabilme					
4. Öğrencilerin ailevi ve kültürel arka planlarının öğrenmelerini nasıl etkileyeceğini anlayabilme					
5. Özel öğrenme ihtiyaçlarını veya güçlüklerini tanımlayabilme ve bunlara odaklanabilme					
6. Farklı öğretimsel amaçlar için uygun öğretim stratejileri seçebilme					
7. Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim stratejileri seçebilme					
8. Öğrencilerin hem bağımsız olarak hem de grup içinde öğrenmesini sağlayabilme					
9. Konu alanı bilgisini, eğitim programını ve öğrenci gelişimini kullanarak öğretim sürecini planlayabilme					
10. Sosyal gelişimi ve grup sorumluluğunu geliştiren bir sınıf ortamı oluşturabilme					
11. Öğrencilerin öğrenmesine ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla etkili sözel ve sözel olmayan iletişim stratejileri kullanabilme					
12. Öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmesini teşvik etmek amacıyla soruları kullanabilme					
13. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilme					
14. Öğrencileri, farklı fikirleri düşünmesi, sorgulaması ve yorumlaması konusunda teşvik edebilme					
15. Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilme					
16. Öğrencinin ilgisini ve öğrenme düzeyini artırabilme					
17. Araştırma ve analiz yapmayı destekleyebilme (internet aracılığıyla)					
18. Öğrenci başarısını değerlendirme ve izleyebilme					
19. Diğer kişilerle (okul, il, ülke ve dünya çapında) iletişim kurabilme					
20. Grup işbirliğini ve takım çalışmasını geliştirebilme					