

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖZ YETERLİLİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Sema ŞAHİN**

**Danışman
Doç. Dr. Serap UZUNER YURT**

AĞUSTOS 2023, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Sema ŞAHİN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile
Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 56 sayfalık kısmına ilişkin 31/08/2023 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: %20' dir.

Filtrelemeye alıntılar dâhil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 31.08.2023

Danışman: Doç. Dr. Serap UZUNER YURT

Öğrenci: Sema ŞAHİN

KILAVUZA UYGUNLUK

“Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Sema ŞAHİN

Danışman

Doç. Dr. Serap UZUNER YURT

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Serap UZUNER YURT danışmanlığında **Sema ŞAHİN** tarafından hazırlanan “**Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

31/08/2023

JÜRİ:

Danışman :**Doç. Dr. Serap UZUNER YURT** (İmza)

Üye :**Dr. Öğr. Üyesi Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ** (İmza)

Üye :**Doç. Dr. Özlem BAYDAŞ ÖNLÜ** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /..../2023 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../2023

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çalışmama başladığım ilk günden beri sabırla her soruma cevap veren, karşılaştığım her zorlukta beni motive edip çalışma sürecine uyum sağlamamı sağlayan sevgili hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Serap UZUNER YURT' a, yüksek lisans sürecimde bana katkıda bulunan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Benim kendime bile inanmadığım zamanlarda bana inanan, hayatımın her alanında bana güvenini hissettiren arkadaşım Melike BATMAZ TAN'a, hayatta bana hiçbir kitabın öğretemeyeceği şeyleri öğreten, varlığıyla yoluma ışık olan değerli babam İbrahim ERDOĞAN'a, sevgisi ve bana olan inancıyla ufkumu açan canım annem Rabia ERDOĞAN'a, varlıklarıyla arkamda bir dağ gibi duran kıymetli ağabeylerim Selçuk ERDOĞAN ve Serdar ERDOĞAN'a, hayatımın her alanında olduğu gibi tez çalışmamı hazırlarken de desteğini asla esirgemeyen ve süreci kolaylaştırmak için olağanüstü bir çaba harcayan sevgili eşim Tuncay ŞAHİN'e teşekkür ediyorum.

Sema ŞAHİN, Erzincan, 2023

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖZ YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sema ŞAHİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2023

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serap UZUNER YURT

ÖZET

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan 200 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ve “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili çalışmadan elde edilen tüm veri SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi kullanılarak ölçekler arasındaki ilişkiyi ölçmede de Sperman testi kullanılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelim ve genel öz yeterlilik ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre dağılımında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelim puanlarının ve genel öz yeterlilik ölçeklerinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sadece yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin bir alt boyutu olan yaşa göre yaşam boyu öğrenme motivasyonu puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeklerinden aldıkları puanların eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutu olan; sürdürme çabası-ısrar puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanları arttıkça onların başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanlarının da arttığı görülmüştür. İlgili konuyu farklı yöntemlerle ele almaları, bu doğrultuda yeni bir endeks veya ölçek geliştirmelerinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Yaşam boyu öğrenme, Öz yeterlilik

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH
TEACHERS' LIFE LONG LEARNING TENDENCIES AND PERCEPTIONS OF
SELF-EFFICIENCY**

Sema ŞAHİN

Erzincan Binali Yıldırım University,

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, August 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serap UZUNER YURT

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the relationship between Turkish teachers' lifelong learning tendencies and their self-efficacy perception levels. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the research consists of 200 Turkish teachers working under the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. “Lifelong Learning Scale” and “General Self-Efficacy Scale” were used as data collection tools. All data obtained from the relevant study were analyzed with the SPSS 23.0 package program. The Mann-Whitney U test was used to compare two groups, the Kruskal-Wallis test was used to compare more than two groups, and the Sperman test was used to measure the relationship between scales.

There was no significant difference in the distribution of Turkish teachers' scores from the lifelong learning orientation and general self-efficacy scales according to gender. Turkish teachers' lifelong learning orientation scores and general self-efficacy scale scores did not show a significant difference according to age. A significant difference was detected only in lifelong learning motivation scores according to age, which is a sub-dimension of the lifelong learning tendency scale. When the distribution of the participants' scores from the general self-efficacy scales was examined according to their educational status, no significant difference was found. However, the sub-dimension of the participants' general self-efficacy scale; Maintenance effort-persistence scores showed a significant difference according to educational status. It was observed that as the total scores of Turkish teachers' lifelong learning tendency increased, their starting, perseverance, and maintenance effort-persistence scores also increased. It is thought that it would be effective if they address the relevant issue with different methods and develop a new index or scale in this direction.

Keywords: Learning, Lifelong Learning, Self-Efficacy

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖZ YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KÜNYESİ

GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları).....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırmanın Problemi	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı.....	6
2.1.1. Öğrenmenin Tanımı.....	10

2.1.2. Öğrenmeye Etki Eden Unsurlar.....	10
2.1.3. Türkçe Öğretimi ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişki.....	11
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme İlke ve Amaçları.....	13
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenen Kişilerin Nitelikleri	15
2.1.6. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme.....	16
2.2. Öz Yeterlilik Kavramı	18
2.2.1. Genellenebilir Seviyelerine Göre Öz Yeterlilik Algısı	20
2.2.1.1. Göreve Yönelik Olarak Özel Öz Yeterlilik.....	20
2.2.1.2. Alana Özel Öz Yeterlilik.....	20
2.2.1.3. Genel Öz Yeterlilik	21
2.2.1.4. Mesleki Öz Yeterlilik	21
2.2.2. Öz Yeterlilik Algısına İlişkin Kaynaklar.....	22
2.2.2.1. Doğrudan Tecrübeler.....	23
2.2.2.2. Dolaylı Tecrübeler.....	24
2.2.2.3. Sözel İkna	24
2.2.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar	25
2.2.3. Öz Yeterlilik Algısını Harekete Geçiren Süreçler.....	26
2.2.3.1. Bilişsel Süreç	26
2.2.3.2. Güdüleme Süreci	27
2.2.3.3. Duyuşsal Süreç	28
2.2.3.4. Seçim Süreci.....	29
2.2.3.5 Yaşam Boyu Öğrenme ve Mesleki Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki.....	29
2.3. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar	30
2.4. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar.....	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Verilerin Analizi	37
3.5. Çalışmanın Güvenirliği	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Alan Araştırmasının Bulguları	39
--	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	47
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	47
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	49
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	52
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	54
KAYNAKÇA.....	56
EKLER	62
ÖZ GEÇMİŞ	67

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	34
Tablo 3.2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinin Güvenirlik Analizleri.....	37
Tablo 3.3: Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Normal Dağılım Testi Sonuçları	38
Tablo 4.1: Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	39
Tablo 4.2: Katılımcıların Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	40
Tablo 4.3: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımına Yönelik Mann Whitney U Test Sonuçları.....	40
Tablo 4.4: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	41
Tablo 4.5: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	42
Tablo 4.6: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	42
Tablo 4.7: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımına Yönelik Mann Whitney U Test Sonuçları.....	43
Tablo 4.8: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	44

Tablo 4.9: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları	44
Tablo 4.10: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları	45
Tablo 4.11: Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Ölçmeye Yönelik Spearman Testi Sonuçları	46



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KÜNYESİ

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırmanın problemi net bir şekilde ortaya koyulmuştur. Bu çerçevede, kullanılan veri toplama araçları, detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

GİRİŞ

Çağımızda yaşanan hızlı değişimin temelinde, bilgi birikimindeki hızlı artış ve teknolojinin hızla gelişmesi yer almaktadır. Bilgi ve teknolojiye gerçekte bu hızlı değişimle birlikte medya ve internetin de gelişip yaygın kullanılması bilgi toplumunda yaşamının tüm bireyler için bir zorunluluk olmasını da beraberinde getirmiştir.

Bilgi Devrimi denilen olgu, 1970'lerden itibaren bilgi ve bilgi teknolojilerinin hızlı gelişmesi ve bunun toplumsal sonuçlarıyla birlikte sürekli artan bir hız kazanmıştır (Bölükoğlu, 2002). Bu gelişmenin doğal sonucu olarak bilgiye sahip olan toplumlar daha güçlü bir toplum olma yolunda ilerleyerek “Bilgi Çağı” olarak adlandırılan süreci başlatmışlardır.

Bilgi Çağında, sürekli değişen bir dünyada yaşamak zorunda kalan bireylerin gelecekte nelerle karşılaşacağını, nelere ihtiyaç duyacaklarını tahmin etmek oldukça güçleşmektedir. Bilişim teknolojilerindeki yaygınlaşmanın, hızlı haberleşme, bilgiye kısa sürede ulaşma gibi olumlu etkileri olduğu gibi, birtakım etik zafiyetlerin ortaya çıkması, sosyal becerilerin zayıflaması gibi negatif yönleri de ortaya çıkmıştır (Çalık ve Çınar, 2009). Hızla değişen dünyada kişilerin güç şartlarla başa çıkabilmesi ve gelişebilmesi için bilgiye ulaşma, bilgiyi saklama ve gerektiğinde kullanma yetkinliğine sahip olmaları önem arz etmektedir (Aydın, 2003).

Bilgi toplumunun temelinde bireylerin nitelikli bir eğitimden geçmeleri temel koşuldur. Nitelikli eğitim, bireylerin ortaya çıkabilecek her türlü duruma hazır olmalarını sağlamalıdır. Toplumlar ancak eğitime verdikleri değer sayesinde gelişebilir ve ilerleyebilirler (Van Der Ven,2006). Bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesiyle önemli adımların yaşanması ortalama insan ömründen daha az bir süreye tekabül etmektedir. İnsanlar için zaman ve yer sınırı olmadan araştırma ve öğrenme becerisi kazandırmak en önemli öğrenme yoludur. Beşikten mezara kadar devam eden eğitim artık yaşam boyu devamlı araştırma ve öğrenme süreci olarak tanımlanmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Bireylerin hayatları boyunca var olan değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmesinin yanında kişisel, mesleki ve entelektüel gelişimlerini devam ettirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bilgi toplumunda nitelikli eğitimin amacı gereği soru sorabilen, araştırabilen, çözüm üretebilen, düşünme yeteneği yüksek ve öğrenmeyi amaç edinen insan kaynağının geliştirilmesi oldukça önemlidir (Açıslı, 2016). Eğitim, artık daha önceden edinilmiş bilgileri aktarmaktan çok, ihtiyacınız olan bilgiye ulaşma ve ihtiyaç duyduğunuzda da o bilgiyi kullanabilme becerisini kazandırmaktır (Akınoğlu,2003).

Öğretmenler, topluma rehberlik etmek ve tüm profesyonel meslek gruplarını geliştirmek gibi önemli bir misyona sahip olduğundan toplumumuzda saygın mesleklerin başında gelmektedir. Okul, öğrenci, veli üçgeninin merkezinde olduğu gibi birçok sistemin merkezinde yer alan öğretmenlerin mesleki performanslarının zaman zaman bozulduğu ve tükendiği de yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde bireysel ve örgütsel faktörler etkilidir. Bunlar yaş, cinsiyet ve medeni durumdur. Bunun gibi faktörlerin değerlendirildiği yerde bireysel faktörler de vardır. Örgütsel faktörler, takdir, ait olma ve zorbalık gibi faktörleri içerir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Bu bilgiler eşliğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın ilgili literatür ışığında önemli olduğu ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ve araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi vb.) Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu süresince öğrenme eğilimleri ve öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre yaşam boyu süresince öğrenme eğilimleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre öz yeterlilik algı düzeyleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu süresince öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireylerin belli yer ve zamanda aldıkları eğitimle kazandıkları bilgiler çoğu zaman bilim ve teknolojide yaşanan değişikliklere uyum sağlamada; iş hayatında, kişiler arası ve kuşaklar arası ilişkilerde yetersiz kalabilmektedir. 21. yüzyılda bireylerin sürekli artış gösteren bilgi birikiminin gereklerini yapabilmesi; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı olmaları; yeniliklere uyum sağlayabilme ve gelişen teknolojiyi kullanabilir yeterliliğe sahip olmaları oldukça önemlidir (Epçaçan, 2013). Kişilerin çağımızda gelişen hızlı değişime ayak uydurabilmeleri için zaman ve mekâna bağlı olmadan öğrenmeye hayatları boyunca devam etmeleri önemlidir (Erdamar, 2017).

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerileri eğitim politikalarının amacına ulaşmasında önemli faktörlerdendir (Konaklı ve Göğüş, 2013). Nitekim, öğretmenler eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Düzgün, 2016). Bu çerçevede öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri, güncel bilgileri takip ederek yaşam boyu öğrenme anlayışını içselleştirmeleri ve toplum için

uygun bir rol model olmaları önem arz etmektedir. Demirel (2008), Yaman ve Yazar (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenebilen bireyler olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bilgiler temelinde, günümüzde yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmak ve bu değişimlerin etkin bir parçası olabilmek için yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemenin önemi vurgulanabilir. Çam ve Üstün (2016), bir öğretmenin çağın gerektirdiği yeterliklere sahip olmaması neticesinde mesleğini verimli olarak yapamayacağını belirtmiş ve öğretmenlerin nitelikli olabilmeleri için bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin önemine vurgu yapmıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin yanında öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini nasıl hissettikleri önemli bir konudur. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları başta öğrencileri olmak üzere çevrelerindeki herkesi doğrudan etkilemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi, bu konuda sorunların tespit edilmesi ve eksikliklerinin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi detaylı olarak inceleyen bu çalışmanın ileride bu konu üzerinde çalışmak isteyen uygulayıcı ve araştırmacılara yol göstereceği ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)

1. Evren ve örneklem seçiminde tercih edilen kriterlerin tarafsızlık bakımından yeterli olduğu kabul edilmektedir.

2. Araştırmaya katılım sağlayan tüm katılımcıların doğru ve dürüst cevaplar verdiği varsayılmıştır.

3. Araştırma örnekleminin, evreni uygun olarak temsil ettiği varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmadaki veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Türkçe öğretmenleriyle oluşturulan çalışma grubu ve bu çalışma grubunun ölçeklere verdiği cevaplarla sınırlıdır.

2. Araştırma kapsamında elde edilen veriler kullanılan ölçme araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Problemi

Günümüzde değişen dünya şartları ve hızla ilerleyen teknoloji, bireylerin sürekli olarak kendilerini güncellemelerini ve yeni bilgi ve beceriler edinmelerini gerektirmektedir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kavramı büyük bir öneme sahiptir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca sürekli olarak öğrenmeye ve gelişmeye odaklanmalarını ifade eder.

Yaşam boyu öğrenme, sadece akademik kurumlarla sınırlı kalmaz; aynı zamanda iş yaşamı, kişisel ilgi alanları ve sosyal ilişkiler gibi farklı alanlarda da gerçekleşir. Bu süreç, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerini ve geliştirmelerini sağlar. Böylece, değişen dünya koşullarına uyum sağlamak, rekabet edebilmek ve başarılı olmak mümkün hâle gelir.

Yaşam boyu öğrenme ile öz yeterlilik arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlilik, bir bireyin belirli bir görevi başarma konusundaki inancını ifade eder. Yaşam boyu öğrenme sürecinde yeni bilgiler öğrenme ve becerileri geliştirme deneyimleri, bireylerin öz yeterlilik algılarını artırır. Kendilerini sürekli olarak geliştiren ve öğrenen bireyler, kendi yeteneklerine güvenir ve zorluklarla karşılaştıklarında daha etkili bir şekilde başa çıkarlar.

Öz yeterlilik, bireylerin motivasyonunu ve başarı düzeyini etkiler. Kendine güvenen bireyler, hedeflerine ulaşma konusunda daha istekli ve kararlı olurlar. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin öz yeterliliklerini artırarak iş performansını, kariyer başarısını ve kişisel tatmin düzeyini olumlu yönde etkiler.

Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlilik arasındaki ilişki, bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimi için büyük bir öneme sahiptir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde edinilen yeni bilgiler ve beceriler, öz yeterlilik algısını güçlendirerek bireylerin motivasyonunu artırır ve başarıya ulaşmalarını sağlar. Bu nedenle, bireylerin hayatları boyunca öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye odaklanmaları, öz yeterliliklerini artırmak ve başarıya ulaşmak için önemli bir adımdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; çalışmanın özünü oluşturan yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlilik kavramlarına yönelik, kuramsal çerçeve oluşturulması için ilgili literatür detaylı bir şekilde incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda; belirtilen konseptlerin kavramsal açıklamaları, alt boyutları ve ne şekilde ele alındıklarına değinilmiştir. Son olarak da ilgili yazında yapılan çalışmalar, yurt içinde ve yurt dışında olanlar diye sınıflandırılarak araştırmanın amacına ve içeriğine uygun bir şekilde değerlendirilmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

İnsanlar beşikten mezara kadar yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğrenme süreci yaşarlar. Hayatın normal akışıyla birlikte de öğrenme süreci gelişir ve değişir. Bireylerin günlük yaşamda önlenemeyen ve sınırlandırılmayan baş döndürücü değişimlere ayak uydurabilmesinin tek çözümü öğrenmek ve öğrenmeyi bırakmamaktır (Altın, 2018).

Örgün eğitim, okullarda belirli bir planlama, programlama çerçevesinde yürütülen bir eğitim faaliyetidir. Ancak insanların eğitim ihtiyaçları belirli dönemlerle sınırlandırılmaz. Hayatın her döneminde ortaya çıkan bu durumu ortadan kaldırmak yaşam boyu öğrenme kavramı ile açıklanabilir. Bu sayede insanların eğitim ve öğrenim ihtiyaçlarını karşılama imkânları kalıcı hale gelmiştir. Bu süreç öğrenmeyi öğrenmek olarak özetlenebilir. Bu beceriler, bir kişinin sürekli araştırma ve keşif içinde olması ve bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma becerilerini edinmiş olmasını içerir (Polat, 2011). 1970'lerden sonra eğitim hayatında sıklıkla anılan yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca kişisel, kamusal ve benzeri alanlarda bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan tüm öğrenme faaliyetleridir (Kavtelek, 2014). Yaşam boyu öğrenme, okulun yerine geçmez; daha fazla öğrenmemize yardımcı olan ekstra bir şeydir (Göksan vd., 2009).

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin asla durmadığı anlamına gelir. Okulda, okul dışında öğrenme ve hatta sadece günlük deneyimlerden öğrenme gibi tüm farklı öğrenme türlerini içerir. Kaç yaşında olursa olsun, kız ya da erkek ya da ne kadar parası olursa olsun herkes öğrenmeye devam edebilir. Yaşam boyu öğrenme önemlidir çünkü öğrenme sadece okuldayken değil, hayatımız boyunca yaptığımız bir şeydir. Büyümemize ve çevremizdeki dünya hakkında bilgi edinmemize yardımcı olur (Dolanbay, 2014).

Burns(2001) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) göre, öğrenme okulu bitirdiğinizde durdurulamaz Clark (2005). Bilgi Avrupası fikrinin gerçekten önemli bir parçasının yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğunu söylemektedir. Bu görüş, her zaman bilgi, beceri ve tutum gibi şeylerde öğrenmeye ve daha iyi olmaya çalışmak anlamına gelir. Okulda, evde ya da sadece kendi başınıza keşfederek öğrenmenize ve birlikte çalışmanıza yardımcı olan farklı öğrenme türleri vardır.

Yaşam boyu öğrenme, toplumdaki herkesin hayatı boyunca yeni şeyler öğrenmeye devam etme sorumluluğuna sahip olduğu anlamına gelir. Herkes yeni bilgi ve becerileri öğrenme ve kullanma şansına sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme sadece okuma ve yazmadan daha fazlasını içerir ve bu sadece yetişkinler için değildir. Okulda, okul dışında ve hatta sadece günlük şeyler yaparak her türlü yoldan öğrenmekle ilgilidir (Aksoy, 2013). İnsanların tüm yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmeleri önemlidir. Herkes bir şeyler öğrenmek ve bir şeylerde daha iyi olmak için aynı fırsatlara sahip olmalıdır. Bu, temel becerileri öğrenmeyi, yaratıcı olmayı ve farklı şekillerde öğrenebilmeyi içerir. Sınıfta veya okul dışında farklı öğrenme yollarına sahip olmak da önemlidir (Turan, 2005).

Yaşam boyu öğrenme, tüm yaşamınız boyunca her zaman öğrenmek ve bir şeylerde daha iyi olmak anlamına gelir. Yeni şeyler öğrenmemize ve bildiklerinizde daha iyi olmanıza yardımcı olur (Aspin & Chapman, 2000). Yaşam boyu öğrenme

ayrıca sosyal beceriler ve öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanma konusunda size yardımcı olur. Eğitim için önemlidir, okulları ve öğrenimi daha iyi hale getirmeye yardımcı olur (Tortop, 2010).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından gündelik hayatın devam eden bir boyutu olduğunun anlaşılmasından yola çıkarak kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu devam eden bireysel ve sosyal bilgi ve becerileri geliştirmeyi amaçlayan, resmi olması gerekmeyen tüm öğrenme faaliyetleridir. Öğrenme, okullarda ve üniversitelerde örgün eğitimden, her türlü mesleki eğitime veya farklı teknolojilerin kullanımına, ev ziyaretlerine, televizyon seyrederken, seyahat ederken veya müzeleri gezerken öğrenmeye kadar hayatın her anına yayılabilir. Yaşam boyu öğrenme, hayatın her aşamasında sınırsız, hiçbir modele ve sınıra sığmayan öğrenme demektir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Yaşam boyu öğrenme hem ders dışı hem de okul içi öğrenmeyi temel alması ve bu nedenle eğitimin belirli bir süreyi sıkıştırmaktan kurtarılması, bireyi öne çıkarması ve eğitimde devletin ağırlığını öne çıkarması ile diğer eğitim kavramlarından ayrılmaktadır. Buna bağlı olarak işgücü piyasası ortaklarının rolü güçlendirilmelidir (Babanlı, 2018).

Bagnall'a (2006) göre yaşam boyu öğrenme kavramının geleneksel eğitim anlayışından ayrıldığı noktalar şunlardır:

- Geleneksel eğitim, hizmet sunumuna öncelik verirken yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi zenginleştirmeye ve yüksek kaliteli bir eğitim ortamı yaratmaya odaklanır.
- Geleneksel eğitim, belirli bir yaş grubu için planlı ve programlı öğrenmeyi içerir. Ancak yaşam boyu öğrenme kavramı, beşikten mezara etkili bir anlayış sağlar.
- Geleneksel eğitimde, eğitimin amaca ve önceden belirlenmiş belirli hedeflere ulaşıldığında başarılı olduğu varsayılır, bu nedenle yaşam boyu öğrenme kavramı, zamana, yere ve koşullara göre düzenlenmiş daha esnek bir model tarafından yönetilir.
- Geleneksel modelde toplumun ihtiyaçlarına dayalı bir sistem varsa yaşam boyu

öğrenmede de bireyin ihtiyaçlarına dayalı bir sistem vardır.

- Geleneksel eğitim müfredat odaklıyken yaşam boyu öğrenme çıktılarına odaklanır.
- Yaşam boyu öğrenmede, öğrenmenin içeriğinden çok kişinin süreci yönetme biçimi önemlidir.
- Geleneksel eğitim denilince belli bir yaş grubu akla gelirse yaşam boyu öğrenme tüm bireyleri kapsayan ve hayatın her alanına yayılan bir eğitim çalışmasıdır.
- Geleneksel eğitimin sınırları, kuralları, davranış ve tutumları sabitlenirse yaşam boyu öğrenmede bilgi edinme süreci daha özgür ve daha açıktır ve düzenleyici rolü olan kişi ve kuruluşlara aittir.
- Planlanan ve belirlenen hedeflere ulaşıldığında görevini yerine getiren bir anlayıştan, kendini yenileyen, düzelten ve duruma yeniden uyum sağlayan yeni ve esnek bir modele giden bir anlayıştır.
- Eğitim, gelenek, ideoloji ve kültürün kesintiye uğratıldığı ve aktarıldığı bir anlayıştan, bilginin kişi ve içinde bulunduğu koşullar tarafından belirlendiği ve hiçbir şekilde kapsayıcı olmadığı bir anlayışa geçmiştir (Bagnal, 2006).

Belanger'e (1994: 362) göre yaşam boyu eğitimin temel boyutları olan temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamları birbiriyle bağlantılı ve sürekliliği olan süreçlerdir. Yaşam boyu öğrenmede, eğitimsel gelişim beşikten mezara kaçınılmaz bir süreçtir ve genellikle kümülatiftir ve yaşamın tüm evreleri boyunca devam eder. Bu nedenle, yeterli zaman ve kalitede temel eğitim almak, gelecekteki eğitim faaliyetlerine katılım için etkili bir olaydır. Bu nedenle temel eğitimin kalitesi yaşam boyu öğrenme arzusunu belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin birçok amacı vardır ve çok çeşitli ve kapsamlıdır. Bireylerin gereksinimlerinde zaman ve mekân sınırı olmamakla birlikte bilgi ve becerilerin kazanılmasını da sağlar. Bu faaliyetler sayesinde bireyin sosyalleşmesi sırasında toplumsal değişmelere zemin hazırlanmaktadır (Diker Coşkun, 2009).

İnsanlar öğrenmeye ara verdiklerinde, hayatın hızla akan çarkında kendilerine kaliteli bir gelecek yaratmaları zordur. Zamana ve değişime direnmek yerine, yeniliği hızla benimsemek ve değişimi içselleştirmek, öğrenmeyi öğrenen insanların benimseyebileceği davranış kalıplarıdır.

2.1.1. Öğrenmenin Tanımı

Schunk'a göre öğrenme, bireylerin olgunluk düzeyine bağlı olarak çevre ile etkileşimi sonucunda yeni davranış kalıplarının benimsenmesi veya var olan davranış kalıplarının değiştirilmesidir (Çelik, 2017).

Erden ve Akman (1995), öğrenme kavramına ait üç ana özelliğini ortaya koymuştur. Bu üç ana özellik şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrenme tamamlanmış olduğunda davranışta olumlu ya da olumsuz bir değişiklik gözlemlenir. Bu davranış değişikliği hemen gösterilebilir veya herhangi bir zamanda olabilir.
- Öğrenme sürekli/kalıcı değişimdir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, bireysel davranıştaki değişimin sürekli olduğu varsayılır.
- Öğrenme bireyin çevresi ile iletişim sonucu olduğundan yaşantı ürünüdür. Her bireyin çevresi ile etkileşimi farklı olduğu için öğrenme bireyseldir.

2.1.2. Öğrenmeye Etki Eden Unsurlar

Öğrenme, sosyal, biyolojik, fizyolojik ve diğer birçok değişkenin etkileşiminden kaynaklanan, yaşam boyu süren süreçlerin bir sonucudur. Öğrenmeyi etkileyen sosyopsikolojik ve biyofizyolojik değişkenlerin belirlenmesi öğrenmeye yol göstermesi açısından önemlidir. Öğrenmeyi etkileyen unsurlar aşağıdaki şekliyle özetlenmiştir (Bacanlı, 2005: 55).

1. Öğrenenlerle İlgili Etkenler

Öğrenenlerle ilgili faktörleri şu şekilde belirtebiliriz (Hussain vd., 2010).

Yaş: Organizmanın belli bir yaşa ulaşmış olması etkili öğrenmeyi mümkün kılar.

Güdülenme ve Dikkat: Öğretilecek konular kişiyi motive edecek ve öğrenmeye teşvik edecek şekilde anlatılmalıdır.

Kaygı ve Genel Uyarılmışlık Hali: Öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörlerden bazıları çok düşük veya yüksek düzeyde korkudur. Aynı durum genel uyarılma için de söz konusudur. Orta düzeyde kaygı ve heyecan öğrenmeyi kolaylaştırır.

Fizyolojik Durum: Belli bir olgunluğa ulaşmak fizyolojik olarak öğrenmeyi

sağlar.

Önceki Öğrenilenlerin Aktarılması: Önceden öğrenilen bilgiler bugünkü öğrenilen bilgileri etkiler ve bugün öğrenilen bilgiler de önceki öğrenmeleri direkt etkiler. Bu duruma öğrenme aktarımı denir. İletim pozitif veya negatif olabilir.

Hazır oluş: Bireyi öğrenmesi gereken bir duruma sokarak bireyin maruz kalarak öğrenmesi ve böylece bireyin öğrenmeye istekli olması sağlanabilir.

Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Etkenler:

- *Öğrenme İçin Ayrılan Zaman:* Öğrenmeye harcanan zaman, grup çalışması ve düzenli çalışma olarak ikiye ayrılır (Grasha, 1996).
- *Öğrenilecek Unsur Grubunun Yapısı ve Öğretim Yönteminin Uygunluğu:* Çalışmada kullanılan bütün materyaller ile öğretilen bilgiler çocukların zihinsel gelişimlerine göre verilmelidir (Farkas, 2002).
- *Geri bildirim:* Öğrenme çıktıları hemen bilinir. Öğretim sürecinde düzenli olarak geri bildirim sağlanmalıdır. Geribildirim, konunun öğrenilip öğrenilmediği ve hangi konuların tekrar edilmesine ihtiyaç duyulduğu hususunda bilgi verir. Geri bildirim ne kadar hızlı olursa etkisi de o kadar fazla olur (Grasha, 1996).

2. Öğrenileceklerle İlgili Etkenler

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de öğrenme ile ilgili faktörlerdir. Bu faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz (Dasari, 2006):

- *Kavramsal gruplandırma niteliği:* Öğrenme etkisi, kavramsal gruplandırma ile büyük ölçüde geliştirilebilir.
- *Anlamsal çağrışım (çağrışım potansiyeli):* Anlamsal çağrışımlar kişiden kişiye farklılık gösterebilir.
- *Öğrenilecek olanların algısal olarak ayırt edilebilirliği:* Genel olarak bu sınıflandırmaya dikkat ederseniz öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bir kısmının içsel, bir kısmının ise dışsal olduğunu görebilirsiniz.

2.1.3. Türkçe Öğretimi ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişki

Türkçe ve yaşam boyu öğrenme arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenmek, iletişim yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra yaşam boyu öğrenme sürecinin temel bir parçasıdır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmeye, kendilerini

geliştirmeye ve bilgiye açık olmaya dayalı bir yaklaşımı ifade eder. Türkçe ise bireylerin iletişim kurmaları, düşüncelerini ifade etmeleri ve bilgiyi paylaşmaları için kullandıkları bir dil olarak önemlidir. İyi bir dil becerisi, yeni konuları öğrenmek, bilgiyi anlamak ve paylaşmak, yeni kültürleri keşfetmek gibi yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekler. Ayrıca, dil, yeni beceriler öğrenirken kullanılan bir araç olarak da önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme, sadece dil öğrenmeyle sınırlı değildir. Dil becerileri, bireylerin yeni bilgiyi anlamalarına, farklı kültürlerle etkileşimde bulunmalarına ve kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla Türkçe ve yaşam boyu öğrenme arasında karşılıklı bir etkileşim vardır ve iyi bir dil becerisi, bireylerin yaşamları boyunca sürekli onları öğrenmeye teşvik eder.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmelerini ve geliştirmelerini ifade eder. Bu, her yaşta ve her aşamada gerçekleşebilir ve herhangi bir konuda olabilir. Bu eylemin gerçekleşmesi için de iyi bir dil öğrenimi şarttır. Bu nedenle Türkçe öğretimi de yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Kurt, E. vd. 2019).

Türkçe öğretiminde yaşam boyu öğrenme, şu şekillerde gerçekleşebilir:

1. **Okuma ve Yazma:** Her yaşta insanlar okuma ve yazma becerilerini geliştirebilirler. Okuma alışkanlığı edinmek, kelime dağarcığını genişletmek ve yazma becerilerini geliştirmek için kitaplar, dergiler ve yazılı materyaller kullanılabilir.
2. **Dil Kursları ve Eğitim Programları:** Dil öğrenme merkezleri, kurslar ve online platformlar, Türkçe öğrenmek veya mevcut Türkçe becerilerini geliştirmek isteyenlere yardımcı olabilir. Bu tür kaynaklar, dil bilgisini, konuşma becerilerini ve iletişim yeteneklerini artırabilir.
3. **Konuşma Partnerleri ve Dil Değişimleri:** Dil becerilerini geliştirmenin etkili bir yolu, Türkçe konuşulan kişilerle iletişim kurmak ve dil değişimi yapmaktır. Bu, günlük konuşma pratiği sağlar.

4. **Dil Öğrenme Uygulamaları:** Mobil uygulamalar ve çevrimiçi platformlar, dil öğrenmeyi daha erişilebilir ve eğlenceli hale getirebilir. Bu uygulamalar, kelime bilgisi, dilbilgisi ve telaffuz pratiği için kullanışlıdır.
5. **Dil ve Kültür Kursları:** Türkçe öğrenmek isteyenler için kültürle birleştirilmiş dil kursları hem dil hem de Türk kültürünü öğrenmek isteyenlere yardımcı olabilir.
6. **Kişisel İlgilere Dayalı Öğrenme:** Yaşam boyu öğrenme, kişisel ilgi alanlarına dayalı olarak da gerçekleşebilir. Örneğin, Türk mutfağına ilgi duyan bir kişi, Türk yemeklerini öğrenmek ve hazırlamak için kaynaklar arayabilir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kariyer gelişimi, kişisel zenginleşme ve kültürel anlayışlarını genişletme amacıyla Türkçe veya başka bir dil öğrenme sürecini içerir. Bu süreç, kişisel hedeflere ve ihtiyaçlara uygun olarak özelleştirilebilir ve yaşam boyu devam edebilir (Akçay, 2021).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme İlke ve Amaçları

Yaşam boyu öğrenmenin temel özellikleri şunlardır:

- Yaşam boyu öğrenme, insan hakları ve demokratik ilkeleri içermeli ve çalışma hayatıyla ilgili birey, toplumsal sınıf, ekonomi ve kurumlar arasında güçlü bir bağ oluşturmalıdır.
- Eğitimin her aşamasında yaşam boyu öğrenme ortamı oluşturulmalı ve yaşam boyu öğrenmenin sürdürülmesi teşvik edilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme, tüm insanların sosyal ve kültürel ihtiyaç ve ilgilerine uygun farklı öğrenme fırsatlarının yaratılmasına dayanmalıdır. Eğitim süreci, bireylerin sosyo-kültürel ihtiyaç ve ilgilerine göre hazırlanmalıdır.
- Erken çocukluk eğitimi ve öğretimi, yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Bunların dışında okuma ve bilgisayar becerileri gibi temel bilgiler edinilerek kişilerin yeni deneyimler kazanmaları teşvik edilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme, istihdamı artırmalı, bireysel yetenekleri teşvik etmeli ve yeteneklere göre insan kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasını sağlamalıdır. Cinsiyet ayrımcılığını ve sosyal dışlanmayı ne kadar iyi ortadan kaldırılabirirse demokratik bir toplumda aktif katılımı o kadar iyi sağlar.
- Yaşam boyu öğrenme, bireylerin inisiyatifini, kendi araştırmalarını ve bu şekilde

öğrenmenin devamını desteklemelidir. Bu süreçte yeni ve esnek yaklaşımlar denenmelidir.

- Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından biri, insanların kendi eğitimleri ve kişisel gelişimleri konusundaki sorumluluklarını artırmaktır. Bu konuda bireysel yeterliliği geliştirmek için danışmanlık ve eğitim süreçleri yürürlükte olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için her aşamada fırsat eşitliğinin sağlanması temel amaç olmalıdır.
- Tüm kurumlar, girişimciler, bireyler, bölgesel yönetimler, sosyal sınıflar ve toplum bir bütün olarak yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlar oluşturmak, katılım için gerekli koşulları oluşturmak ve engelleri kaldırmak için sorumluluklarında iş birliği yapmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkeleri olan yaşam boyu öğrenme teorisi kurallarına göre yaşam boyu öğrenme etkinlikleri bilimsel ve bütüncül olmalı, kurslar toplumun her kesimine açık olmalı ve etkinliklere katılım gönüllü olmalıdır. Gönüllü olmak bireysel ihtiyaç ve gereksinimlere göre organize edilmiştir. İlgili eğitimler, gerekli koşulların sağlandığı, yürütülen faaliyetlerin toplumun diğer kesimleri ve kuruluşları ile iş birliği ve koordinasyon içinde yürütüldüğü, bu faaliyetlerin planlı ve sürekli olduğu ve araştırmaların yürütüldüğü her yerde yapılabilir. Yaşam boyu öğrenme yenilik ve gelişime açıktır. Knapper ve Cropfy'e (1985) göre, yaşam boyu öğrenmenin karakteristik çerçevesi şu şekilde oluşmaktadır:

- İstendiktir.
- Belirli ve özel bir amacı vardır.
- Amaç, hedeflenen öğrenmenin sonucudur.
- Öğrenme belirlenen zaman kapsamında gerçekleştirilir (Akt. Boztepe, 2017,s. 7).

Day'a (1999) göre, yaşam boyu öğrenmenin temel öğeleri, süreklilik, yaratıcılık ve öğrenmedir.

- Süreklilik: Kişinin yaşamının belirli bir döneminden başlayıp ölüm adı verilen yaşamının sonuna kadar devam eder. Bu durumda süreklilik alan kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim reformu yapılmalıdır.
- Yaratıcılık: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli hedeflerinden biri, insanların

yaratıcılığını geliştirmek ve bunu yaşamlarının bir parçası hâline getirmektir.

- Öğrenme: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli parçalarından biri kendi kendine öğrenmedir. Bu, bir kişinin hayatı boyunca anlamlı öğrenmeyi sürdürmesi için önemlidir (Day, 1999).

Yaşam boyu öğrenmenin ekonomik boyutuna bakarsanız küreselleşme ile bağlantısı aşıkârdır. Yetişkin eğitimi ücretsiz ve halka maddi anlamda yük getirmeyecek şekilde verilmelidir. Yaşam boyu öğrenme ücretli ve pahalıysa o zaman ya katılımcı sayısı çok azdır ya da toplumun bir kısmı eğitim masraflarını karşılamak için bu faaliyetlere katılabilir. Bu, yaşam boyu öğrenmenin genel doğasına aykırıdır (Özcan, 2008).

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenen Kişilerin Nitelikleri

Öğrenmenin enerjisinin hayata ve hayata hâkim olması için insanların yeni bilgilerden faydalanacak şekilde uyum sağlayarak kendilerini yenilemeleri önemlidir.

Teknolojik gelişme sayesinde bilgi ve iletişim alanında sürekli olarak yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Bu nedenle içinde yaşadığımız toplum bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Bilgi toplumu ile yeni teknolojik gelişmeler hızlı ve kolay bir şekilde yayılmakta ve paylaşılmaktadır. Bilgi toplumunda yer ve başarı elde etmek için yaşanan değişim ve gelişime uyum sağlamak gerekmektedir. Bilgi toplumunda bu koşulları yerine getiren kişiler yaşam boyu öğrenen kişilerdir. Yaşam boyu öğrenme güçlüğü çeken kişiler ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşabilir, aldıkları bilgileri kullandıkları duruma uyarlayabilir ve bu bilgilere yeni bilgiler ekleyebilirler (Berberoğlu, 2010: 114; Göksan vd. 2009).

Yaşam boyu öğrenme, kişinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gereken bireyselleştirilmiş öğrenme olduğu için kişiden kişiye değişir. İnsanların yaşam boyu öğrenmeyi uygulayabilmesi ve uygulayabilmesi için belirli becerilere sahip olması gerekir (Babanlı, 2018).

Bath ve Smith'in (2009: 177) aktardığına göre, Candy (1991) yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerde bulunması gereken beş temel yeterliliği şöyle sıralar:

- “Merak duygusu ve öğrenme heyecanı ile sürekli sorgulayan bir zihin”,

- “Helikopter görüşü” (Helicopter vision): geniş bir bakış açısı ile bilginin ortaya çıkışı ve sınırları konusunda farkındalık,
- “Kişisel yeterlik duygusu” (A sense of personal efficacy): öğrenci olarak pozitif benlik kavramı,
- “Bilgi okuryazarlığı”: Bilgiyi araştırabilme, değerlendirebilme ve yönetebilme,
- “Sahip olunan öğrenme becerileri” (A repertoire of learning skills): Kişinin güçlü taraflarını ile stratejilerini bilmesi ve bunları uygulayabilme yeteneği,

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

- Hedefe yönelim,
- Eyleme yönelim,
- Problem çözümünde aktif yaklaşım,
- Engellerin aşılmasında sebat,
- Öz başlatmalılık (self-startedness): Bir öğrenme etkinliğine başlamak için kendini motive etme olarak sıralanırken,

Benzer şekilde Knapper ve Cropley (2000) yaşam boyu öğrenen bir öğrencinin kendi öğrenmesini planlayıp değerlendirebilmesi, pasif bir öğrenci yerine aktif bir öğrenci olabilmesi ve formal ya da informal olarak bilgi edinebilmesi için sahip olması gereken yeterlilikleri belirtmektedir. Öğretmenleri, akranları veya diğer kişilerle ve farklı konulardan bilgi edinmeleri, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla ilgilidir. Yaşam boyu öğrenme algısını ve gelişimini doğrudan ve dolaylı olarak birçok faktör etkilemektedir. En önemli faktörler “Yaş, Okuryazarlık, Kültürel Yapı, Ekonomi ve Politika, Motivasyon, Rol model öğretmen, Eğlenerek Öğrenme, Tutum, Yetkinlik, Beceri, BİT ve Deneyim” olarak belirlenmiş ve tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ile bağlantı teorik bir bağlamda doğrulanmıştır. Bu yapıya zekâ, etik, öğrenme ortamı gibi unsurlar da eklenebilir (Günüç vd., 2012).

2.1.6. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme

Türkiye’nin kamu eğitim sistemini düzenleyen 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Anayasası, eğitim kurumlarının kapılarının dil, din, cinsiyet ve ırk ayrımı yapılmaksızın

herkese açık olması gerektiğini ve hiçbir ayrıcalık uygulanamayacağını belirtmektedir. Her bireyin eğitsel ve kolektif etkisi, Türk ulus inşasının temel ilkesi olarak benimsenmiştir. Bireylerin eğitim alma ve bu kurumlardan yararlanmanın en doğal hakkı olduğu kabul edilmekte olup bireylerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak eğitimleri süresince en yakın okul ve kurumlara yönlendirilmeleri önem arz etmektedir. Kanun ayrıca, bireyin yaşamı boyunca eğitiminin esas olduğunu ve bireylerin topluma ve iş dünyasına uyum sağlamaları için gelişmelerine yardımcı olacak gerekli eğitimi almalarını sağlamanın eğitimin görevi olduğunu belirtmektedir. Bu bölüm daha az açıklayıcıdır ancak yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramlarından bahsetmek önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının yaygınlaşmasıyla devletler ve kuruluşlar bu ilkeyi destekleyen politika ve programlar geliştirmişlerdir. Özellikle teknolojinin sunduğu olanaklar sayesinde çevrimiçi eğitim, uzaktan öğrenme gibi yöntemlerle bireylere öğrenme fırsatları sunmak daha kolay hale gelmiştir. Bu şekilde, bireyler iş dünyasındaki değişimlere ayak uydurabilir, kişisel gelişimlerini sürdürebilir ve daha geniş bir bilgi yelpazesi elde edebilirler.

Devlet, Millî Eğitim Bakanlığı Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün oluşturulmasıyla bu kavramın önemini bir kez daha göstermiştir çünkü yaşam boyu öğrenme kavramı kavramlarla ilişkilendirilmesi sonucunda dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılmaktadır. Buna örnek olarak; ileri eğitim, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi verilebilir.

- İleri Eğitim: Bireylerin daha önce edindikleri eğitim ve deneyimlerini geliştirerek daha yüksek düzeyde bilgi ve uzmanlık elde etmeyi amaçlar. Örneğin, lisansüstü eğitim programları, uzmanlık kursları gibi.
- Mesleki Eğitim: Bireylerin belirli meslek dallarında gereken beceri ve bilgileri edinmelerini veya mevcut becerilerini güncellemelerini hedefler. Bu, iş gücünün ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla önemlidir.
- Yetişkin Eğitimi: Yetişkinlerin hayatlarının farklı aşamalarında, kişisel gelişim, hobiler veya iş becerileri gibi alanlarda öğrenme fırsatları sunar. Yetişkinlerin öğrenmeye devam etmelerini teşvik eder.

11 Nisan 2018 tarihli Yaşam Boyu Öğrenme Teorisi hakkında yönetmeliğe göre

devlet eğitim merkezleri, yaşam boyu öğrenmenin bireysel, toplumsal ve mesleki olduğu yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yaygın eğitim faaliyetleri yürüten ve kurslar düzenleyen kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesine katıldıkları herhangi bir öğrenme olarak tanımlanan, örgün eğitim dışındaki bireylere atıfta bulunan bir yaklaşımdır. Yaşam boyu öğrenme teorileri olarak faaliyetlerini Genel Müdürlüğe bağlı olarak düzenleyen ulusal eğitim merkezleri olgunlaşan enstitüler ve açık okullar olarak sunulmaktadır.

2003 yılında Türkiye Milli Ofisi DPT'nin eşdeğer kurumu olarak kurulmuş ve Erasmus eğitim, mesleki eğitim, gençlik ve yetişkin eğitimi projelerine hibe sağlayarak yaşam boyu öğrenmenin kapsamını genişletmiş ve yurt dışında oluşturmuştur (Yüksel vd., 2016).

2014-2018 döneminde yaşam boyu öğrenmenin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik Yaşam Boyu Öğrenme Ulusal Strateji Belgesinde öncelik verilen kavramlar şunlardır: Yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin iyileştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesi, öğrenme rehberlik ve danışmanlık sistemlerinin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması için sistemlerin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi için sistemlerin geliştirilmesidir. Toplumun yaşam boyu öğrenme kavramı konusunda bilinçlendirilmesinde sivil toplum kuruluşlarına ve basına önemli görevler düşmektedir. Bu amaca ulaşmak için toplumun tüm kurum ve kuruluşlarının rol oynaması ve belirli sorumluluklar üstlenmesi gerekmektedir. Medya, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, yaygınlaştırılması ve farkındalığının artırılmasında ana güçtür (Samancı ve Ocakçı, 2017).

2.2. Öz Yeterlilik Kavramı

Bandura (1997) öz yeterlilik kavramını, insan davranışlarının önemli bir belirleyicisi olan sosyal bilişsel kuramdaki değişkenlerden biri olarak tanımlamış ve bu kavramla ilgili pek çok kuramsal ve deneysel çalışma yapılmıştır. Öz yeterlilik teknik olarak “dokunma öz yeterliliği” olarak adlandırılır (Senemoğlu, 1997). Bandura (1997) öz yeterliliği, "kişinin çeşitli durumlarda başa çıkma davranışlarını ne kadar iyi gösterebildiğinin kişisel değerlendirmesi" olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda öz yeterlilik, kişilerin görevlerini yerine getirmek için gerekli becerilere sahip oldukları inancını yansıtmaktadır (Bolat, 2011). Bandura'ya (1986) göre davranış, bireylerin

herhangi bir alandaki gerçek yeteneklerinden çok, o alandaki yetenek ve yeterliliklerine ilişkin inançlarından etkilenir. Bu anlamda bireylerin yeterlilik beklentileri ne kadar güçlüyse o kadar aktif olmakta ve daha fazla çaba sarf etmektedirler (Aypay, 2010). Öz yeterlilik, yetenek anlamına gelmez, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesi anlamına gelir. Bireyin öz yeterlilik algısı, kendi yetkinliklerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ve değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsanlar becerilerini, kişilik özelliklerini, bilgi ve deneyim düzeylerini ve motivasyonlarını yani çevrelerinin taleplerini karşılama yeteneklerini inceler. Yetkinliğinin bir görev, durum veya faaliyet için yeterli olduğuna inandığında harekete geçer. Bireyin bu yeterliklere olan inancı, öz yeterlilik algısıdır ve çok önemli bir motivasyon kaynağıdır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Yukarıdaki tanımlara dayanarak öz yeterliliğin üç ana özelliği şöyle sıralanabilir. İlk önce; öz yeterlilik, bireyin belirli bir görevi yerine getirme yeteneğine ilişkin algısını içerir; öz yeterlilik algısı değişebilir, dinamikdir. Üçüncü; öz yeterlilik duygusunu harekete geçiren bir unsur içerir. Bu özellikler içerisinde bireyler aynı yeteneklere sahip olmakla birlikte kendi etkililiklerine bağlı olarak farklı düzeylerde işlev görmektedirler (Gist ve Mitchell, 1992). İnsanlar davranışlarının istenen sonuçları üreteceğine inanmadıklarında, zorluklar karşısında harekete geçme veya ısrar etme konusunda daha az motive olurlar. Öz yeterlilik algısı, insanların düşünce ve davranışlarını nasıl düzenledikleri konusunda önemli bir faktördür. Özellikle psikoloji ve eğitimde, öz yeterliliğin diğer motivasyonel değişkenlere kıyasla davranışsal sonuçların daha istikrarlı bir yordayıcısı olduğu gösterilmiştir (Schunk ve Pajares, 2010).

Bir eylem başarısız olduğunda öz yeterliliği yüksek kişiler başarısızlığı eksikliklerine değil, kullandıkları yanlış yöntem ve stratejilere bağlarlar (Yıldırım ve İlhan, 2010: 303). Yüksek öz yeterlilik algısının, insanların zorlu ortamları seçmelerine, çevrelerini keşfetmelerine veya yeni ortamlar yaratmalarına olanak sağladığı söylenir. Bu özellikler için öz yeterlilik algısının yüksek olması örgütlerin çalışanlarında aradığı bir değişkendir (Yücel vd., 2009). Bandura'ya (1997) göre, bireyin sahip olduğu becerilerden çok, bu becerilerle neler yapabileceğine olan inancı önemlidir. Belirli bir yeteneğe sahip olan kişi, bir faaliyete katılmaz veya düşük öz yeterlilik nedeniyle başarısız olur. Öte yandan tersi de olabilir. Öz yeterlilik algısı yüksek ancak belirli becerilerden yoksun olan bir kişi harekete geçebilir ve başarı şansını güçlendirebilir

(Özerkan, 2007). Ancak bu başarıyı garanti etmez. Aynı yeteneklere sahip farklı insanlar, öz yeterliliklerinin durumlarına göre farklı seviyelerde başarı gösterebilirler. Öz yeterlilik algısı, bireyin yeteneklerinin bir ölçütü değil, bireyin farklı koşullarda var olan yetenekleriyle neler başarabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997).

2.2.1. Genellenebilir Seviyelerine Göre Öz Yeterlilik Algısı

Öz yeterliliğin bir durum olarak mı yoksa sürekli bir değişken olarak mı algılandığı konusunda farklı görüşler farklılık bulunmaktadır. Sosyal-bilişsel kuramda öz yeterlilik kavramı, etkinlik ve duruma göre gelişen ve değişen bir kavramdır. Belirli bir ortamda, belirli bir zamanda yapılan iş veya faaliyeti ifade eder. Bandura (1997), öz yeterliliğin, bireyin belirli bir alandaki yeteneklerine ilişkin algısını değerlendirerek yordayıcı bir değere sahip olduğunu savunur. Post-Bandura araştırmacıları, öz yeterlilik algısının belirli bir durum, görev veya alanla bağlantılı bir algı olabileceğini veya kişilik özellikleri gibi farklı ortamlarda genellenebilir bir algı olarak değerlendirilebileceğini savunmuşlardır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu anlamda genel öz yeterlilik kavramı birçok araştırma bulgusuyla desteklenmektedir (Eden ve Kinnar 1991, Harrison ve ark. 1996, Chen ve ark. 2000). Bu bağlamda öz yeterlilik kavramı göreve özgü öz yeterlilik, sektöre özgü öz yeterlilik ve genel öz yeterlilik olmak üzere üç farklı türde tanımlanabilir (Işık, 2001).

2.2.1.1. Göreve Yönelik Olarak Özel Öz Yeterlilik

Bandura (1997), çevresel veya göreve yönelik öz yeterlilik algılarının daha çok davranışsal sonuçlarla ilişkili olduğunu ve davranışı doğrudan etkilediğini savunur. Bu nedenle, bu bağlamdaki davranışsal sonuçların, öz yeterlilik algıları belirli bir bağlama uyarlandıkça daha fazla yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bandura kendi araştırmasında bu fikirleri destekleyecek kanıtlar elde etmiştir (Aypay, 2010). Bu açıdan bakıldığında öz yeterlilik algıları ancak onu belirli bir ortam, durum veya görevle ilişkilendirerek ele alınabilir. Örneğin, bir şarkıcının müzikal ve vokal yetenekleridir. Aşçılar kendi pişirme becerilerini yargılamalıdır. Bu öz yeterlilik, göreve özgü öz-li olarak adlandırılır ve bu algıların, gerçekleştirilen görev için özel olarak değerlendirilmesi gerekir.

2.2.1.2. Alana Özel Öz Yeterlilik

Bandura'ya göre öz yeterlilik kavramı ancak benzer görev, eylem ve durumlara genellenebilir. Bu duruma alana özgü öz yeterlilik kavramı denilebilir. Bölgesel öz

yeterlilik kavramı, kişilerin farklı faaliyet alanlarındaki öz yeterlilik algılarını genellemek için kullanılabilir. Bunlar, bir bireyin günlük, akademik veya mesleki yaşamının çeşitli görev alanlarına ilişkin öz yeterlilik görüşleri olabilir. Örnek olarak akademik öz yeterliliğe karşılık gelen akademik öz yeterlilik, kariyer kararı verme öz yeterliliği ve kariyer öz yeterliliği ve annelik benliği verilebilir. Annenin çocuk bakımında öz yeterlilik algısına karşılık gelen bir etkinlik getirilebilir (Yücel ve diğerleri, 2009).

2.2.1.3. Genel Öz Yeterlilik

Bandura (1977), öz yeterlilik teorisi üzerine yazdığı bir makalesinde öz yeterliliği, kişilerin belirli bir alandaki yeteneklerine ilişkin algılarının bir değerlendirmesi olarak açıklasa da aynı makalede bu konunun genellenebilirliğinin üzerinde durmuştur. İç görüler Bandura'ya göre, bir birey bazı alanlarda algılanan yetenek yargısını benzer alanlardaki yetenek yargılarına genelleleyebilir. Öz yeterliliğin genelleştirilmesine ilişkin fikirler, daha sonra öz yeterlilikten türetilen ve genel öz yeterlilik olarak adlandırılan yeni bir kavramın geliştirilmesine yol açmıştır. Post-Bandura araştırmacıları, öz yeterlilik kavramını geliştirmek için araştırma yaparak öz yeterlilik kavramının çeşitli durumlara genellenebileceğini savundu. Bu bağlamda, genel ve özel öz yeterlilik arasında ayrım yaptılar. Genel öz yeterlilik kavramı, bir kişinin yaşamın çeşitli alanlarında hareket ederken ne kadar yetkin hissettiğini ifade eder. Genel öz yeterlilik, bireyin çeşitli ortamlardaki performansını kesin olarak etkileyen temel yeteneklere olan inancı olarak tanımlanabilir (Aypay, 2010).

Shelton (1990: 990) genel öz yeterliliği bir kişilik özelliği olarak ele almıştır. Genel öz yeterliliğin, bireyin başarıları ve başarısızlıkları biriktikçe değişebileceğini, ancak bunun daha çok durağan bir özellik olduğunu kaydetti. Sherer ve ark. (1982) genel öz yeterliliği, bireyin yaşamındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin bileşimi olarak tanımlamıştır. Bu anlamda, genel öz yeterliliğin öz yeterliliğin genel bir değerlendirmesi olduğunu söylemek doğru olacaktır (Uysal, 2013).

2.2.1.4. Mesleki Öz Yeterlilik

Genellenebilir seviyelerine göre öz yeterlilikler değerlendirildiğinde son olarak “Mesleki Öz Yeterlilik” boyutu literatürde sıklıkla ele alınmaktadır. Bu kavramın, her ne kadar sade ve anlaşılır bir konsept olduğu düşünülse de ilgili yazında genel olarak

kabul gören bir tanımın ve içeriklerinin olmadığı görülmüştür.

Bu durumla karşılaşılmasının en büyük sebeplerinden biri olarak mesleki öz yeterlilik kavramının kişilerin yer aldıkları profesyonel mesleklerin farklı olması, farklı yeterlilik ölçütleri içermesi ve nitelikleri değerlendirmede, her mesleğe aynı şekilde yaklaşamayacağından dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin, eğitimciler için mesleki öz yeterlilik, öğreticilerin öğretim süreçlerine, sınıf yönetimine, öğrencilerle olan ilişkilerine ve öğretim yöntem ile stratejilerini kullanmalarına yönelik kendi kapasitelerine olan inançlarını göstermektedir (Eker, 2014).

Öğretmenler için mesleki öz yeterlilik ölçütü, stratejik bir önem taşımaktadır. Ortalamanın altında bir mesleki öz yeterlilik seviyesi, eğitimcinin genel olarak niteliklerinin veya yeterlilik inancını aşan bir seviyede eğitim kurumu/kuruluşu içerisinde olması, bu durumdan ötürü yenilikçi ve modern eğitim-öğretim yöntem ile stratejilerinden kaçmalarını ifade etmektedir. Yüksek mesleki öz yeterliliğe sahip eğitimcilerin ise yaşam boyu öğrenme odaklı bir eğitim anlayışı içerisinde, kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirebilir bir anlayış çerçevesinde hareket ettikleri belirtilmektedir (Ocak vd., 2023).

2.2.2. Öz Yeterlilik Algısına İlişkin Kaynaklar

Öz yeterlilik algısı yaşamın ilk yıllarından itibaren çeşitli faktörlerin etkisi altında oluşmaktadır. Bireylerin kendi yeterliliklerine ilişkin algılarının kaynağı, kendileri hakkında sahip oldukları bilgilerdir. Bireyler harekete geçmeden önce belirli süreçleri inceler ve farklı kaynaklardan gelen bilgileri bir araya getirerek duruma özel veya genel bir anlayış oluştururlar. Bu bilgi, bireyin algılanan öz yeterlilik düzeyinin ulaşılabilir tahminini belirlemektedir (Gist ve Mitchell, 1992). Bandura'ya (1997) göre bilgi bir beceri haline gelir ancak deneyimlerle bir bütün oluşturur. Bu varlık, yalnızca kişinin kendi dâhili incelemesinden geçen seçilmiş bilgilerden oluşur. Burada uzmanlığına bilgi katabilmesi için bu bilgiyi belirli kaynaklar ve belirli bilişsel süreçler aracılığıyla iletmesi gerektiği belirtilmektedir (Sarı, 2014). Bandura (1986), güçlü öz yeterlilik algılarının zamanla ve daha olumlu deneyimlerle geliştiğini, geliştirildikten sonra dayanıklı hâle geldiğini ve daha sonra algılanan başarısızlıklardan çok az etkilendiğini belirtmektedir (Bandura, 1986).

Bandura (1995), öz yeterlilik algılarını şekillendiren dört ana kaynak olduğunu

belirtmektedir. Bu kaynaklardan en etkili olanı, bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden elde ettikleri bilgilerdir; diğer kaynaklar, bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarının dolaylı gözlemlerini, başarı üzerindeki sosyal bir etki olarak sözel iknayı ve başarının fizyolojik ve psikolojik koşullarını vurgular. Bireylerin öz yeterlilik algıları bazen bu kaynaklardan sadece bir tanesinden, bazen de birden fazla kaynağın birleşiminden oluşmaktadır (Bandura, 1995). Bu bölümde, öz yeterlilik algılarını belirleyen dört ana kaynak açıklanmaktadır.

2.2.2.1. Doğrudan Tecrübeler

Doğrudan deneyim, bireyin belirli bir etkinlik ile ilgili deneyimi olarak tanımlanır ve bu etkinlik ile ilişkili kişisel yetenek düzeyi hakkında bilgi sağlar (Bandura, 1986). Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlilik algılarının oluşumunda en büyük etkiye anlık deneyimler sahiptir. Bireyin bir eylemi gerçekleştirebileceğine olan inancı ve davranışı sonucunda başarılı olacağı beklentisi, bireyin eyleminde önemli faktörlerdir. Görevi yerine getirmenin sonucu önemlidir ama daha da önemlisi bireyin bu etkinliğin altından kalkabileceğine dair kendine inanmasıdır (Korkmaz, 2002). Bireylerin doğrudan deneyimleri başarıya veya başarısızlığa yol açar. Bandura (1997), bireysel faaliyetlerin başarı veya başarısızlığının bireysel performansın gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğundan bahseder. Başarılı sonuçlar, bireyin öz yeterlilik algısını geliştirir ve bireyin davranışsal beklentilerini artırır. Başarılı deneyimler öz yeterliliği artırırken başarısız deneyimler öz yeterliliği azaltır. Deneyimleri ve başarılarıyla güçlü ve olumlu bir öz yeterlilik duygusuna sahip olan insanlar, yeni bir durumda karşılaştıkları başarısızlıktan etkilenmezler. Kolay başarılar elde eden bir kişi yine de sonuca kolayca ulaşmayı umar ve yeni başarısızlıklar karşısında cesaretini ve kendi yeterliliğine olan inancını kaybeder. Bu bağlamda bireyin yaşamında zorluklarla karşılaşması, bireyin öz yeterliliğini artırması açısından olumlu bir durumdur. Bu sayede insanlar zorlukların üstesinden gelme ve değişkenleri yönetme konusunda deneyim kazanırlar (Bandura, 1997).

Bandura'ya (1995) göre, öz yeterlilik duygusu geliştirme; bir kişiyi, değişen yaşam koşullarıyla yüzleşmek için uygun davranış sergilemesini sağlayacak bilişsel, davranışsal ve öz düzenleyici araçlarla donatmak anlamına gelir. Bu anlamda Bandura (1997), deneyimlerin güçlü öz yeterlilik duyguları yaratması için; bireyin

deneyimlerinden edindiği bilgiler, deneyimlerin içeriği ve zorluk derecesi, aynı deneyimi gerçekleştirmeye yönelik yatırım düzeyi ve benzer deneyimlerin gerçekleştirilmesi için harcanan zaman gibi faktörlerin de önemli olduğunu belirtmiştir (Türkmenos, 2009). Özetle, bu deneyimlerin birey üzerindeki etkisi, bireyin deneyimlerinden daha önemlidir.

2.2.2.2. Dolaylı Tecrübeler

Öz yeterlilik algılarının kaynağı olan bir diğer değişken, sosyal-bilişsel kuramın önemli bir bileşeni olan gözlemsel öğrenme ve model gözlemlemeye dayalı dolaylı yaşantılardır. Bireyler ayrıca benzer bireyleri gözlemleyerek performanslarını veya görevle ilgili başarılarını veya hayatta kalmalarını geliştirebilirler. Modellenen ve modellenen birey arasındaki yüksek derecede benzerlik, öz yeterlilik algısını artırır. Modellenen bireyle benzerliğin artması, modellenen bireyin başarısı ve başarısızlığı üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir. Bu benzerlikler yaş, cinsiyet, eğitim, sosyoekonomik durum, ırk ve etnik köken gibi değişkenleri içerebilir. Bu değişkenler arasında yaş ve cinsiyet diğer değişkenlere göre daha etkilidir (Atasoy, 2010).

Dolaylı deneyimlerde, başkalarının yetenekleri modellenir ve onların başarılarını veya başarısızlıklarını gözlemlemek, kişinin kendi yeterliliğini etkiler. Bir rol model olarak bireylerinizin sürekli ve tutarlı çalışmaları ile başarılarını gözlemlemeniz öz yeterlilik algılarını olumlu yönde artıracaktır. Öte yandan birey, model aldığı kişilerin başarısızlığını sürekli ve tutarlı çabalarının bir sonucu olarak görürse bu durum onların öz yeterlilik düzeylerini olumsuz yönde etkileyecek ve zayıflatacaktır. Dolaylı deneyimler, bireyin öz yeterlilik algısını şekillendirmek için kendi deneyimleri kadar etkili araçlar değildir. Bununla birlikte, kişinin öz görüşü zayıf olduğunda veya ön bilgileri sınırlı olduğunda dolaylı deneyimler vurgulanır (Pajares, 2002).

Bandura'ya (1986) göre, dolaylı deneyimlerin öz yeterlilik üzerinde doğrudan bir etkisi yoktur. Bireyin izlenimlerini zihinsel süreçlerle işlemesi de gereklidir. Bireyin doğrudan deneyimi ve gözlem yoluyla edindiği deneyim örtüştüğünde, olumlu ya da olumsuz öz yeterlilik üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir.

2.2.2.3. Sözel İkna

Öz yeterlilik gözleminin bir başka kaynağı da sözel iknadır. Başkalarının sözel ikna edici davranışları da insanların öz yeterlilik inançlarını etkiler. Özellikle zorluklarla

karşılaştığında bireyin yeteneklerine olan güvenini ve inancını ifade eden diğer bireyler, bireyin öz yeterliliğini olumlu yönde etkiler (Akgündüz, 2012). Sözel ikna, bireyin sözlerle cesaretlendirilmesi esasına dayanmaktadır (Morgil vd., 2004). Bandura'ya (1997) göre sözlü ikna, bir kişinin bir amaca ulaşma konusundaki inancını güçlendirmek için söylenen sözlerdir. Pozitif sözel ikna, bireyin öz yeterliliğini etkiler ve yeteneklerine güven ve motivasyon sağlar. Olumsuz sözel iknada ise bu durumun tersi görülmektedir. Olumsuz sözlü ikna, bireyin öz yeterlilik duygusunu zayıflatır ve bazen tamamen siler. Pajares'e (2002) göre, öz yeterlilik algılarını olumsuz ikna yoluyla azaltmak, bu algıları olumlu ikna yoluyla güçlendirmekten genellikle daha kolaydır. Sözlü iknada kimin ikna ettiği de önemlidir. İkna süreci, sözlü iknayı yapan kişinin güvenilirliği kadar, ikna edici konu hakkındaki nitelikleri ve bilgisinden de etkilenir. Belirli bir konuda iyi bir öz yeterlilik duygusuna sahip olan kişiler, aynı veya benzer bir konuda çevrelerindeki diğer kişilerin öz yeterliliklerini pozitif yönde etkileyebilirler (Atasoy, 2010).

Sözlü iknanın gerçekleri yansıtması da önemlidir. Gerçekte veya mevcut koşullarda sözel ikna girişimleri öz yeterlilik üzerinde gerekli etkiye sahip değildir. Gerçekçi olmayan liderlikten kaynaklanan başarısızlık, öz yeterlilik algılarını olumsuz etkiler. Güçlü yönleri vurgulayarak bir kişinin yetkinliğinin gerçekçi bir şekilde sözlü olarak onaylanması, daha zorlayıcı faaliyetlere girişmeyi kolaylaştırır (Luszczynska vd., 2005).

2.2.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar

Bir kişinin fizyolojik ve duygusal durumu da öz yeterlilik algısını pozitif ya da negatif yönde etkiler. İnsanlar belirli bir konudaki yeterliliklerini göz önünde bulundururken o aktiviteyi hayata geçirirken deneyimledikleri fizyolojik etkileri göz önünde bulundurlar. Örneğin, bir kişi direnç gerektiren aktivitelerdeki fiziksel yorgunluğu, ağrıyı ve ıstıرابı fiziksel kapasitedeki düşüşün bir işareti olarak değerlendirir (Kurbanoglu, 2004). Stresli ve zor durumlarla baş etme, mücadeleye devam etme gibi durumlarda bedensel öz yeterlilik belirtileri gözlenir. Bu gibi durumlarda insanlar kendi davranışlarını gözlemleyerek yeteneklerini değerlendirirler. İnsanlarda stres genellikle farkındalık verir, bu da kişinin dikkatli olmasını ve zorluklara hızlı çözümler sunmasını sağlar. Bu farkındalık fizyolojik ve psikolojik değişikliklerden

etkilenir (Bandura, 1997).

Bir kişinin duygusal durumu da öz yeterliliği etkiler. Bir eylemle ilgili güçlü duygular, eylemin başarılı veya başarısız olmasını etkiler. Bireylerin etkinliklerde sergiledikleri becerilerle ilgili olumsuz düşünceleri ve korkuları öz yeterlilik algılarını zayıflatmakta ve korktukları için etkinlik sonunda başarısız olmaktadır (Pajares, 2002). Bu anlamda pozitif duygular öz yeterlilik algısını artırırken negatif duygular öz yeterlilik algısını azaltmaktadır. Öz yeterliliği yüksek kişiler için duygusal uyarılma, performanslarını destekleyen bir kaynaktır. Tersine, düşük öz yeterliliğe sahip bireyler, duygusal uyarılmayı performanslarına zarar veren bir kaynak olarak görürler. Önemli olan uyarıcıların nasıl değerlendirildiğidir. Uyarıcının gücü ve karakteri çok önemli değildir (Bandura, 1997).

Sonuç olarak baktığımızda, fiziksel kuvvetimizi geliştirmek, stresten ve olumsuz duygulardan uzaklaşmak ve önyargılı yorumları düzeltmek, öz yeterlilik algılarını artırır (Bandura, 1997).

2.2.3. Öz Yeterlilik Algısını Harekete Geçiren Süreçler

Araştırmalar, öz yeterliliğin insanların davranışlarını dört ana süreç aracılığıyla yönlendirdiğini göstermektedir. Bu süreçler: Bilişsel süreç, motivasyonel süreç, duygusal süreç, karar verme sürecidir. Bu süreçler genellikle tek başına değil, birlikte çalışır (Bandura, 1997).

2.2.3.1. Bilişsel Süreç

Davranışların çoğu öncelikle entelektüel boyutta oluşur. Öz yeterlilik algısının bilişsel süreçler üzerindeki etkisi farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. İnsanlar davranışlarını amaçlarına göre düzenlerler. Bir bireyin hedefleri, kendi etkinliğine ilişkin algısından da etkilenir. Entelektüel süreçleri etkileyerek öz yeterlilik algısı, hedef belirlemeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen biçimlere dönüşür (Bandura, 1997). Öz yeterlilik algısı fazla yüksek olursa kişinin kendisi koyduğu hedefler de o denli yüksek olur. Bu bağlamda öz yeterlilik bilişsel bir süreçte işlenmekte ve bireylerin niteliksel ve niceliksel amaçlarını şekillendirmektedir.

Öz yeterlilik algılarının bilişsel süreçler üzerindeki etkisi, bireyin kendi yeteneğini nasıl gördüğüne, çevresiyle nasıl karşılaştığına, çevreden gelen geri

bildirimleri nasıl değerlendirdiğine ve davranışlarını ne kadar kontrol edebildiğini algılamasına bağlı olarak değişebilmektedir. (Martocchio, 1994). Bazı insanlar bilgi ve becerilerle becerilerini artırabileceklerini düşünürler. Bazı insanlar becerilerin doğuştan olduğunu ve değişmediğini düşünür. Bu anlamda, öz yeterliliği yüksek olan bireyler başarısızlığı yeterince çabalamamaya, düşük öz yeterliliğe sahip bireyler ise kendi yetersizliklerine bağlarlar. Bilişsel süreçler için öz yeterlilik inancına sahip bir ortamla yapılan karşılaştırma, bireye yanlış bilgiler sağlasa da bireyin performansını etkileyebilir. Çevreden gelen geribildirim kalitesi de bilişsel süreçleri etkiler. Çevreden kişiye yetersiz mesajlar, bireyin öz yeterliliğini olumsuz etkilemekte ve davranışını zayıflatmaktadır. Öz yeterliliğin etkilediği bilişsel süreçlerden biri de algılanan kontrol edilebilirliktir. Yeteneklerine güvenen insanlar davranışlarını belirli sınırlar içinde kontrol edebilirken yeteneklerine güvenmeyen insanlar hayatlarında değişiklik yapmanın faydalı olmadığını ve genellikle sebebinin yaşanılan çevredeki problemler olduğunu düşünürler. İnsanların öz yeterlilik algısı, önceki deneyimler aracılığıyla da bilişsel süreçleri etkiler. Bireyin olumsuz geçmiş deneyimleri, gelecekteki performansını ve kendi yeterliliklerini nasıl değerlendirdiğini önemli ölçüde etkiler (Bandura, 1989).

2.2.3.2. GÜDÜLEME SÜRECİ

Öz yeterlilik algısı, bireyin motivasyonunda önemli bir rol oynar. Bir davranışı gerçekleştirmek için bilişsel süreçlerin doğru çalışması yeterli değildir. Öz yeterlilik algısından etkilenen motivasyon, bireyin performansının başlatılması ve sürdürülmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997).

Bandura (1994), motivasyonun üç bilişsel unsurundan bahsetmiştir. Bu unsurlar nedensellik, sonuç beklentileri ve bilişsel hedefleri içerir. Bahsedilen unsurlar, aynı isimli teorilerden ortaya çıkmıştır; bu teoriler nedensellik teorisi, beklenti teorisi ve hedef teorisidir. Bireyin öz yeterlilik algısı, yukarıda belirtilen tüm bilişsel güdüler için etkilidir.

Nedensel teori, bireyin başarılarının ve başarısızlıklarının nedenlerine olan inancına dayanır. Bir bireyin başarısı veya başarısızlığı için bulunduğu sebepler onun motivasyonunu etkiler. Nedensellik, öz yeterlilik algıları yoluyla motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri etkiler. Yüksek öz yeterliliğe sahip kişiler

başarısızlığı çaba eksikliğine bağlarken düşük öz yeterliliğe sahip kişiler başarısızlığı yetersizliğe bağlar (Martocchio, 1994).

Sonuç beklentisi teorisinde, motivasyon, davranışın sonucu ve bu sonuçların birey için değeri ile ilgili beklentiler etrafında düzenlenir. İnsanlar da yapabilecekleri algısına göre hareket ederler. Bu bağlamda, sonuç beklentilerinin motivasyon üzerindeki etkisi kısmen öz yeterlilik algılarından kaynaklanmaktadır. İnsanlar kendilerini harekete geçirebilecek durumda olmadıklarında farklı seçenekler seçerler. Sonuç olarak insanlar kendilerine verilen görevlere kendi performanslarına ve sonuç beklentilerine bağlı olarak farklı motivasyon düzeyleriyle yaklaşırlar (Bandura, 1997).

Hedef belirleme sürecinde öz yeterlilik algıları da etkilidir. Ulaşılabilir hedeflere yönelik davranış, motivasyon gerektirir. Bireyin öz değerlendirmesi, hedefleri belirlemede işin doğasından daha etkilidir. Öz yeterliliği yüksek olan kişiler, hedeflerine ulaşamadıkları zaman performanslarını ve hedeflerine ulaşma isteklerini artırır. Bu durum öz yeterlilik algılarının motive edici hedef belirleme üzerindeki etkisini göstermektedir (Bandura, 1997).

Sonuç olarak öz yeterlilik algıları nedensellik, sonuç beklentileri ve bilişsel hedefler gibi motivasyonel süreçleri farklı şekilde etkiler.

2.2.3.3. Duyuşsal Süreç

Öz yeterlilik algısı, duygusal durumların düzenlenmesinde de etkilidir. Aynı zamanda duygusal durumlarda öz yeterlilik algısını da etkiler. Olumsuz duygular, kişinin kendini yetersiz hissetmesine neden olur. Yüksek performans hissi, bireyin motivasyonunu artırır ve kaygıyı azaltır (Bandura, 1997).

Öz yeterlilik algısı, kişinin zorluk yaşadığı durumlarda yaşadığı stres ve depresyon düzeyini etkiler. Geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak zorluklarla başa çıkabileceğine inanan insanlar olumsuz durumları hatırlamazlar. Zorlukların üstesinden gelemeyeceğini düşünen insanlar, kaygılarını azaltacak deneyimlerden yoksundurlar. Bu insanlar daha çok eksikliklerine ve çevrelerine odaklanırlar. Stres ve kaygıyı artırır. Bir kişinin yüksek öz yeterlilik algısı, kaygıyı azaltır ve olumsuz davranışları düzenlemeye yardımcı olur. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler, yaşamlarında tehdit olarak algıladıkları olumsuzlukların üstesinden gelme gücüne sahiptirler (Bandura, 1994). Bu bağlamda, öz yeterlilik algısının duyuşsal süreçler üzerinde önemli

bir etkisi vardır.

2.2.3.4. Seçim Süreci

Bandura (1997), insanların çevrelerinin hem üyeleri hem de geliştiricileri olduğunu savunur. Bireyler, ait olmak istedikleri çevreyi seçerek gelişimlerinden yararlanırlar. Öz yeterlilik algıları, seçim sürecinde insanların tercihlerini yönlendirir. Bu bağlamda öz yeterlilik algısı, bireyin çevresini ve yaşamını etkilemekte, bireyin seçim davranışını etkilemektedir. İnsanlar, yeterliliklerini aşan durumlardan ve faaliyetlerden kaçınırlar ve yeteneklerine uygun durum ve faaliyetleri seçerler (Bandura, 1997).

Yaptığı seçimler onun yeni beceriler, meslekler ve sosyal çevreler edinmesini sağlar. Bireylerin seçimlerini etkileyen faktörler, bireyin kişisel gelişimini de etkiler. Bir insanın hayatının dönüm noktalarında yaptığı seçimler önemlidir. Bu seçimler sayesinde insanlar gelecek için istedikleri becerileri, deneyimleri ve yapıları yaratırlar. Bu anlamda öz yeterlilik duygusunun erken yaşta geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle birey, daha önemli zamanlarda kariyer seçimini göz önünde bulundurarak ön koşul olan becerilerin, deneyimlerin ve yapıların gelişimini sağlamaya daha çok çalışır (Bandura, 1997). Bu anlamda öz yeterlilik algısı da seçim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir.

2.2.3.5 Yaşam Boyu Öğrenme ve Mesleki Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki

Yaşam boyu öğrenme, insan hayatının her aşamasında yeni bilgi beceriler kazanması olarak tanımlanmaktadır. Birey, var olan becerilerini yenileyerek farklı alanlarda yetkinlik kazanır.

Mesleki öz yeterlilik, bireyin herhangi bir iş veya görevin üstesinden geleceğine dair kapasitesine olan güvenidir. Kendi yeteneklerine ve bilgisine inanarak zorluklarla başa çıkacağına olan inancı yüksektir. Bu inanç, bireyin yeni beceriler edinme ve kendini geliştirme konusundaki motivasyonunu da artırmaktadır.

Mesleki öz yeterlilik yaşam boyu öğrenmeyi; yaşam boyu öğrenme de mesleki öz yeterliliği beslemektedir. Birey yeni yetenekler kazandıkça ve var olan bilgiyi güncelledikçe mesleki öz yeterliliğini çoğalttıkça da öz güveni artar. Bunun sonucu olarak bireyin iş performansının artmasının yanı sıra bireylerin iş alanında yenilikçi ve rekabetçi olmalarını da sağlar. Sürekli olarak öğrenmeye açık olan birey, iş

dünyasındaki değişen gereksinimlere ayak uydururken mesleki öz yeterlilik bireylerin bu öğrenmelerini güvenle uygulamalarını ve başarıya dönüştürmelerini sağlar.

2.3. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Korkmaz (2019), İleri (2017), Özçiftçi (2014), Gencel (2013) ve Akınoğlu (2010) cinsiyete göre dağılıma baktıklarında kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bazı literatür çalışmalar da ise (Ayaz,2016; Altın,2018; Konokman ve Yelken,2014; Tunca, Alkın Şahin ve Aydın,2015) cinsiyet faktörünün yaşam boyu öğrenmeyi etkilemediğini ortaya koymuştur. Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu ve cinsiyet farkı olmadığını ortaya koymuşlardır.

Horoz (2017), tez çalışmasında Bartın Mesleki Eğitim Merkezinde 170 öğrenci ile çalışma gerçekleştirmiştir. . Kadın katılımcıların erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yaşa özel analiz sonucunda 18 yaş altı katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 26-35 yaş ve 36 yaş ve üstü katılımcılara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bulaç ve Kurt'un (2019) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışma sonucunda; okul ortalamasına, baba eğitim düzeyine ve anne eğitim düzeyine göre katılımcıların hayatı öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı; gelecekteki iş isteği, müfredat, müfredat, cinsiyet ve günlük internet kullanımı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların meraklı ve öğrenmeye istekli olmaları; ayrıca bu kişilerin yaşam boyu öğrenmelerini sürdürmeye çalışan kişiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Çam (2017); İleri (2017); Kılıç & Ayvaz Tuncel (2014) ve Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmalarda en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça ilgi ve isteklerinin farklılaşması, bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme tutumlarının olumlu olarak değişmesi, farklı alanlarda yeni bilgi ve beceri kazanmaya açık olmaları, kişisel gelişimlerine önem vermeleri, öğrenme

abası içinde olmaları, sahip oldukları deneyimleri sayesinde yeni öğrenmeler için zengin kaynaklara sahip olmaları ve emeklilik yaşına yaklaşmanın verdiği endişeden kurtulmaya dönük olarak çeşitli yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yönelmeleri gibi etmenlerle açıklanabilir.

Altın (2018) ve Tanatar (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, retmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve alt boyutlarının hizmet durumu değişkenine göre sayısal olarak anlamlı bir sonuç oluşturmadığı belirlenmiştir.

Kılıç ve Taşpınar (2017) tarafından yapılan çalışmada, halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye çalışmışlar; Etkili Yaşam Boyu renme leği 60 farklı ilden 441 lise öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada; katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlendi. Katılımcıların eğitim durumu, cinsiyeti ve mesleki yaşı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Demirel ve Dış (2019) yaptıkları araştırmada, polis memurları için yaşam boyu öğrenmedeki eğilimler tartışıldı. Araştırmaya katılan polis memurlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik orta düzeyde bir ilgiye sahip oldukları ortaya çıktı. Çalışma katılımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri; tamamlanan okul türüne, cinsiyete ve eğitim düzeyine göre sayısal olarak makul bir fark olmadığı; yabancı dil becerileri, mesleki yaş ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu'nun (2015) "retmenlerin Yaşam Boyu renme Eğilimlerinin Mesleki z Yeterlilik Algıları İle İlişkisi" alışmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan retmenlere "Yaşam Boyu renme Eğilimleri leği" ve "retmen z Yeterlilik Algı leği" uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlilik algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlilik algıları arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.4. Yurt Dışında Yapılan İlgili alışmalar

Shin ve Jun (2019), bireysel ve örgütsel değişkenlerin ilkokul retmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerindeki hiyerarşik etkilerini analiz eden bir çalışma yrtmıştır. Çalışmaya Güney Kore'nin Seul kentindeki 70 devlet ilkokulundan 1.077

öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışma üç ana semptom ortaya koydu. İlk olarak bireysel değişkenlerden cinsiyet, yaşam boyu öğrenme deneyimi, öğrenme çevikliği, öğrenme motivasyonu ve pozitif psikolojik sermaye, yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerinde anlamlı pozitif etkilere sahiptir. İkinci olarak örgütsel değişkenlerden bilgi paylaşımının yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Bu, örgütsel desteğin önemini ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini teşvik etmede bir bilgi paylaşım kültürünü vurgulamaktadır. Son olarak cinsiyet ile bilgi paylaşımı arasında ve ayrıca öğrenme motivasyonu ile öğrenen organizasyon kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim etkileri tespit edilmiştir. Bu etkileşimler, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerindeki etkisinin bilgi paylaşım kültürünün varlığından etkilendiğini ve öğrenme motivasyonunun yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerindeki etkisinin hâkim öğrenen örgüt kültürüne bağlı olduğunu göstermektedir.

Kokanović ve Starić (2019), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmada yaşam boyu öğrenmenin önemini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, okul öncesi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile aynı anda lisansüstü eğitim gören öğretmenler arasında mesleki yeterliliğin öz değerlendirmesinde herhangi bir farklılık olup olmadığını araştırmış ve bu iki grup arasındaki ilişkiyi de belirlemiştir. Kokanović ve Starić (2019), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmada yaşam boyu öğrenmenin önemini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, okul öncesi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile aynı anda lisansüstü eğitim gören öğretmenler arasında mesleki yeterliliğin öz değerlendirmesinde herhangi bir farklılık olup olmadığını araştırmış ve bu iki grup arasındaki ilişkiyi de belirlemiştir. Çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında bilgi ve becerilerini geliştirmede lisansüstü çalışmalar yoluyla devam eden mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır.

Tovkanets (2018), Avrupa’da profesyonel öğretmen eğitiminin modernleştirilmesinde yaşam boyu öğrenmeyi araştıran bir çalışma yürütmüştür. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenmeyi organize etme konusundaki Avrupa deneyimine dayanan çalışma, Ukrayna’nın öğretmenlerin mesleki eğitimini, kendi kendine çalışmasını ve modern teknolojilerin eğitim sürecine entegrasyonunu geliştirmek için uygulamalar geliştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma,

öğretmen eğitimini ve gelişimini iyileştirmenin etkili yollarını aramanın önemini vurgulayarak bunu yaşam boyu öğrenme ilkeleriyle uyumlu hale getirmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; ilgili literatürden ve kuramsal çerçeveden elde edilen bilgilerin ışığında, oluşturulan araştırma modeline yer verilmiştir. Yapılan alan araştırmasının esas aldığı model, ilgili yazındaki örneklerine bakılarak ve karşılaştırmalar yapılarak değerlendirilmiştir. Belirtilen değerlendirme sonucunda, araştırma evreni ve örnekleme belirlenmiştir. Ayrıca, gerçekleştirilen alan araştırmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılacak analiz yöntemleri ve araştırmanın güvenilirliğine yönelik bilgiler de paylaşılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; verilerine ve değerlendirmelerine göre kullanılan araştırma yöntemlerinden, nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırma yönteminin seçilme sebebi, araştırma evreni ve belirlenen örneklemeden uygun bir şekilde nicel veri alınmasının, verilerin doğruluğunun ve geçerliliğinin yüksek olmasını sağlayacağı düşünülmüştür. Nitekim bulgulara da beklenen güvenilirlik ve geçerlilik değerlerine ulaşılmıştır.

Genel olarak araştırmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu çalışmadaki gibi araştırmanın amacına uygun bir şekilde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkisel, nedensel ve farklılıksal ölçütlerine daha etkili bir şekilde bakılmasına imkân verdiği için ilişkisel tarama modeli, araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen bir model olarak görülmektedir (Karasar, 2011).

3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni Mili Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında

MEB'e bağı okullarda görev yapan 200 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaya fırsat tanıyan (Patton, 2005) kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmenlerin demografik dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

N=200		N	%
Cinsiyet	Kadın	143	71.5
	Erkek	57	28.5
Yaş	25-29	68	34
	30-34	47	23.5
	35-39	50	25
	40 ve üzeri	35	17.5
	Lisans	146	73
Eğitim durumu	Yüksek lisans	47	23.5
	Doktora	7	3.5
Kıdem yılı	0-5 yıl	67	33.5
	5-10 yıl	46	23
	10-15 yıl	42	21
	15 yıl ve üzeri	45	22.5

Çalışmaya Tablo 3.1'de gösterildiği gibi toplam 200 kişi katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına baktığımızda 143'ünün kadın, 57'sinin erkek olduğunu görülmüştür. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında 68'i 25-29, 47'si 30-34, 50'si 35-39 ve 35'in üzerindedir. Katılım sağlayan kişilerin eğitim durumlarına göre dağılımlarına baktığımızda, 146 kişinin lisans, 47 kişinin yüksek lisans, 7 kişinin doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleklerindeki kıdem yıllarına göre dağılımlarına baktığımızda; 67 kişinin 0-5 yıl, 46 kişinin 5-10 yıl, 42 kişinin 10-15 yıl, 45 kişinin 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılım sağlayanların kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulan bir kişisel veri formu, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve eğitim düzeyi gibi değişkenlere ilişkin bilgileri toplamak için geliştirilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan ilk ölçek, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”dir. Ölçek, toplamda 27 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. 6’lı likert tipindeki ölçeğin boyutları Motivasyon 6 madde, Sebat 6 madde, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk 6 madde ve Merak Yoksunluğu 9 madde olarak belirlenmiştir. 1, 2, 3, 4, 5, 6, maddeler Motivasyon alt boyutunu; 7, 8, 9, 10, 11, 12, maddeler Sebat alt boyutunu; 13, 14, 15, 16, 17, 18, maddeler Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutunu ve 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, maddeler de Merak Yoksunluğu alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin analizinde son iki alt boyutun maddeleri ters puanlanmıştır. Genel ortalama ölçekten alınacak en küçük puan 27x1 27 ve en yüksek puan 27x6 162 olarak belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel ortalaması hesaplanırken her alt boyutta oluşan ortalama, madde sayısı ile çarpılmıştır. Orta ve daha üzerinde alınan puan ise yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Coşkun, 2009).

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği

Sherer vd. (1982) tarafından geliştirilen “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması 18-70 yaş aralığında 905 kişi üzerinde yapılmıştır. “Başlama”, “Yılmama” ve “Sürdürme Çabası-İsrar” olmak üzere üç faktörden ve 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Üç faktörlü yapının, varyansın %41,5’ini açıkladığı, maddelerin yüklenmelerinin ise 0,43 ile 0,70 arasında değiştiği saptanmıştır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .80, test tekrar test güvenilirlik Cronbach Alpha katsayısı katsayısı .69 olarak saptanmıştır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu araştırmanın örneklemini için ise iç tutarlılık katsayısı 84 olarak

hesaplanmıştır. Yıldırım ve İlhan'ın (2010) Türkçe form için yaptıkları geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert formatındaki hâli kullanılmıştır (Bicil, 2012). Her sorunun puanı 1-5 arasında değişmekte, ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7,10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan 17-85 arasında değişmektedir. Puan ne kadar yüksek olursa genel öz yeterliliğin beklenen değeri de o kadar yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

İlgili çalışmadan elde edilen tüm data SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada verilerin normalliğini ölçmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi normal bir dağılım göstermemiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkileri ölçmek için Spearman testi kullanılmıştır.

3.5. Çalışmanın Güvenirliği

İlgili çalışmadan elde edilen tüm nicel veriler, SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Genel olarak anket ile veri toplama yöntemi kullanılan nicel araştırmalarda, ölçeklere ilişkin değerlendirmelerin daha doğru yapılabilmesi için güvenirlik ve normal dağılım testlerinin yapılması tercih edilmektedir. İlgili testlere ait sonuçlar, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinin Güvenirlik Analizleri

Ölçekler	Cronbach Alfa Değeri
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	0.944
Genel Öz Yeterlilik	0.933

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere, yaşam boyu öğrenme eğilimi genel öz yeterlilik ölçeklerinin toplam maddelerinin güvenirlik düzeyi iyi seviyededir.

Tablo 3.3: Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Normal Dağılım Testi Sonuçları

Normal dağılım test sonucu	Shapiro-Wilk
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	0.000
Genel Öz Yeterlilik	0.000

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere, yaşam boyu öğrenme eğilimi genel öz yeterlilik ölçeğinden alınan puanlar normal dağılım göstermemiştir ($p<0.05$).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Alan Araştırmasının Bulguları

Çalışmaya önceki bölümde, Tablo 3.1’de de gösterildiği gibi toplam 200 kişi katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına baktığımızda 143’ünün kadın, 57’sinin erkek olduğunu görülmüştür. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında 68’i 25-29, 47’si 30-34, 50’si 35-39 ve 35’in üzerindedir. Katılım sağlayan kişilerin öğrenim düzeylerine göre dağılımlarına baktığımızda, 146 kişinin lisans, 47 kişinin yüksek lisans, 7 kişinin doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleklerindeki kıdem yıllarına göre dağılımlarına baktığımızda; 67 kişinin 0-5 yıl, 46 kişinin 5-10 yıl, 42 kişinin 10-15 yıl, 45 kişinin 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1: Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Ort.	S.S	Median	IQR	Min	Max
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Motivasyon	29.42	1.58	30	0	17	30
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sebat	28.71	2.55	30	1	18	30
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Düzenleyememe	28.15	8.23	32	13.75	12	36
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Merak Yoksunluğu	42.38	12.19	47	19	18	54
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Toplam Puan	128.67	20.43	137	35.25	85	150

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon (29.42), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat (28.71), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe

(28.15), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu (42.38) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanları (128.67) yüksek seviyededir. Bu sonuç

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu süresince öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tezini göstermektedir.

Tablo 4.2: Katılımcıların Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Genel Öz Yeterlilik	Ort.	S.S	Median	IQR	Min	Max
Başlama	35.97	9.70	39	14	9	45
Yılmama	18.31	4.60	19	7	5	25
Sürdürme Çabası-Israr	10.46	3.52	11	6	3	15
Genel Öz Yeterlilik Toplam Puan	64.02	15.47	65	24	17	85

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama (35.97), yılmama (18.31), sürdürme çabası-ısrar (10.46) ve genel öz yeterlilik toplam puanları (64.02) yüksek seviyededir. Bu doğrultuda araştırma sorusu 1’de belirtilen Türkçe öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu tezini göstermektedir.

Tablo 4.3: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımına Yönelik Mann Whitney U Test Sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Mann Whitney U testi	P
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Motivasyon	Kadın	143	29.39	1.73	30	0	-0.354	0.723
	Erkek	57	29.49	1.15	30	0.50		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sebat	Kadın	143	28.83	2.46	30	1	-1.650	0.099
	Erkek	57	28.38	2.77	30	3		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Düzenleyememe	Kadın	143	28.68	8.14	32	13	-1.532	0.126
	Erkek	57	26.80	8.38	28	17		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Merak Yoksunluğu	Kadın	143	43.16	11.94	48	17	-1.617	0.106
	Erkek	57	40.42	12.70	46	24		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Toplam Puan	Kadın	143	130.09	20.06	138	27	-1.608	0.108
	Erkek	57	125.10	21.09	134	37.50		

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe, yaşam boyu öğrenmeye

ilişkin merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanları araştırma sorusu 2'ye göre cinsiyetlerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.4: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Hizmet Yılı	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Kruskal Wallis Testi	P
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Motivasyon	0-5 yıl	67	29.46	1.78	30	0	3.985	.263
	5-10 yıl	46	29.13	2.01	30	1		
	10-15 yıl	42	29.78	0.56	30	0		
	15 yıl ve üzeri	45	29.33	1.39	30	0.50		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sebat	0-5 yıl	67	28.92	2.56	30	1	2.680	.444
	5-10 yıl	46	28.56	2.94	30	1.25		
	10-15 yıl	42	28.85	2.04	30	2.25		
	15 yıl ve üzeri	45	28.40	2.60	30	2.50		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Düzenleyememe	0-5 yıl	67	29.88	7.57	32	9	5.963	.113
	5-10 yıl	46	28.56	7.77	31	12		
	10-15 yıl	42	27.11	8.40	29	18		
	15 yıl ve üzeri	45	26.11	9.12	30	18		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Merak Yoksunluğu	0-5 yıl	67	44.46	11.19	49	17	7.335	.062
	5-10 yıl	46	44.45	10.52	47.50	11.25		
	10-15 yıl	42	40.28	12.96	45	27.25		
	15 yıl ve üzeri	45	39.13	13.75	46	26		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam Puan	0-5 yıl	67	132.73	18.82	138	22	7.823	.060
	5-10 yıl	46	130.71	18.65	136.5	21		
	10-15 yıl	42	126.04	21.4	133.5	42.75		
	15 yıl ve üzeri	45	122.97	22.43	135	45		

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanları araştırma sorusu 2'ye göre hizmet yıllarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.5: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Yaş	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Kruskal Wallis Testi	P
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Motivasyon	25-29	68	29.47	1.58	30	0	13.925	.003
	30-34	47	28.89	2.33	30	1		
	35-39	50	29.88	0.52	30	0		
	40 ve üzeri	35	29.40	1.16	30	1		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sebat	25-29	68	28.83	2.66	30	1	2.924	.404
	30-34	47	28.42	2.87	30	3		
	35-39	50	29.04	1.88	30	1.25		
	40 ve üzeri	35	28.37	2.75	30	2		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Düzenleyememe	25-29	68	29.91	7.55	32	9	6.613	.085
	30-34	47	28.44	7.95	32	12		
	35-39	50	25.56	9.37	28.50	20		
	40 ve üzeri	35	28.02	7.50	31	10		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Merak Yoksunluğu	25-29	68	44.27	11.56	49	18	5.739	.125
	30-34	47	43.40	10.20	46	11		
	35-39	50	39.76	14.25	46	29		
	40 ve üzeri	35	41.08	12.39	46	22		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam Puan	25-29	68	132.50	19.32	138	21.75	6.120	.106
	30-34	47	129.17	19.15	135	24		
	35-39	50	124.24	23.33	133.5	48		
	40 ve üzeri	35	126.88	19.11	135	32		

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutu olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0.05$).

Tablo 4.6: Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Kruskal Wallis Testi	P
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Motivasyon	Lisans	146	29.44	1.50	30	0	2.530	.282
	Yüksek lisans	47	29.27	1.91	30	1		
	Doktora	7	29.11	1.86	30	1		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sebat	Lisans	146	28.59	2.62	30	2	2.365	.307
	Yüksek lisans	47	29.02	2.48	30	1		
	Doktora	7	29	1.41	29	1		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Düzenleyememe	Lisans	146	27.29	8.52	31	17	6.488	.039*
	Yüksek lisans	47	30.25	6.72	32	9		
	Doktora	7	31.85	8.87	36	4		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Merak Yoksunluğu	Lisans	146	40.87	12.55	46	25	12.389	.002*
	Yüksek lisans	47	46.38	9.91	51	11		
	Doktora	7	47	13.06	53	7		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Toplam Puan	Lisans	146	126.21	20.67	134.50	39	12.039	.002*
	Yüksek lisans	47	134.93	18.03	143	19		
	Doktora	7	137.85	21.75	145	8		

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat puanları araştırma sorusu 2’ye göre öğrenim düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanları öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0.05$).

Tablo 4.7: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımına Yönelik Mann Whitney U Test Sonuçları

Genel Öz Yeterlilik	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Mann Whitney U testi	P
Başlama	Kadın	143	35.86	9.80	39	14	-0.488	0.626
	Erkek	57	36.26	9.53	40	15		
Yılmama	Kadın	143	18.20	4.71	19	7	-0.403	0.687
	Erkek	57	18.56	4.35	19	7		
Sürdürme Çabası-İsrar	Kadın	143	10.32	3.48	11	5	-0.978	0.328
	Erkek	57	10.80	3.63	12	6		
Genel Öz Yeterlilik Toplam puan	Kadın	143	64.53	15.12	66	24	-0.554	0.580
	Erkek	57	62.71	16.39	64	24		

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları ve genel öz yeterlilik toplam puanları araştırma sorusu 3’e göre cinsiyetlerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.8: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları

Genel Öz Yeterlilik	Hizmet Yılı	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Kruskal Wallis Testi	P
Başlama	0-5 yıl	67	36.32	10.10	40	12	0.471	.925
	5-10 yıl	46	35.45	9.21	39	15		
	10-15 yıl	42	35.40	11.01	41	17		
	15 yıl ve üzeri	45	36.51	8.49	37	14		
Yılmama	0-5 yıl	67	19.29	4.88	20	8	7.427	.069
	5-10 yıl	46	17.47	3.94	17	5.50		
	10-15 yıl	42	18.35	4.96	19	7		
	15 yıl ve üzeri	45	17.64	4.33	17	7		
Sürdürme Çabası-İsrar	0-5 yıl	67	10.77	3.60	12	6	2.907	.406
	5-10 yıl	46	10.17	3.42	10	6.25		
	10-15 yıl	42	10.90	3.38	11	5.25		
	15 yıl ve üzeri	45	9.88	3.64	10	7		
Genel Öz Yeterlilik Toplam puan	0-5 yıl	67	62.97	16.22	65	27	1.877	.598
	5-10 yıl	46	65.76	15.75	71	25.75		
	10-15 yıl	42	65.50	14.79	66	21.50		
	15 yıl ve üzeri	45	62.42	14.87	62	19		

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları ve genel öz yeterlilik toplam puanları araştırma sorusu 3’e göre hizmet yıllarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.9: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları

Genel Öz Yeterlilik	Yaş	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Kruskal Wallis Testi	P
Başlama	25-29	68	36.83	9.68	40	11	2.695	.441
	30-34	47	34.61	9.20	38	14		
	35-39	50	35.42	11.20	40.5	18.5		
	40 ve üzeri	35	36.91	8.11	37	11		
Yılmama	25-29	68	18.95	4.87	19.5	8	3.184	.364
	30-34	47	17.76	3.99	17	6		
	35-39	50	17.76	5.10	18.5	8.25		
	40 ve üzeri	35	18.57	4.05	18	7		
Sürdürme Çabası-İsrar	25-29	68	10.67	3.77	12	6.75	1.529	.676
	30-34	47	10.25	2.90	11	4		
	35-39	50	10.18	3.70	10	7		
	40 ve üzeri	35	10.74	3.63	11	7		
Genel Öz Yeterlilik Toplam puan	25-29	68	63.17	16.17	65	25.75	4.285	.232
	30-34	47	67.51	15.74	71	27		
	35-39	50	63.90	13.68	63.5	20		
	40 ve üzeri	35	61.14	15.95	65	22		

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları ve genel öz yeterlilik

toplam puanları araştırma sorusu 3'e göre yaşlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.10: Türkçe Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımına Yönelik Kruskal Wallis Test Sonuçları

Genel Öz Yeterlilik	Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	S.S	Median	IQR	Kruskal Wallis Testi	P
Başlama	Lisans	146	35.97	9.62	39	13.25	0.266	.875
	Yüksek lisans	47	36.46	9.37	40	15		
	Doktora	7	32.71	14.11	38	31		
Yılmama	Lisans	146	18.13	4.59	18.5	8	0.837	.658
	Yüksek lisans	47	18.72	4.79	18	9		
	Doktora	7	19.14	3.71	20	6		
Sürdürme Çabası-İsrar	Lisans	146	10.13	3.46	11	6	6.032	.049*
	Yüksek lisans	47	11.31	3.59	12	6		
	Doktora	7	11.71	3.72	13	8		
Genel Öz Yeterlilik Toplam puan	Lisans	146	63.28	15.49	65	25.25	1.965	.374
	Yüksek lisans	47	66.51	15.14	69	21		
	Doktora	7	62.57	17.92	64	28		

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama, yılmama puanları ve genel öz yeterlilik toplam puanları araştırma sorusu 3'e göre öğrenim düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

Katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutu olan; sürdürme çabası-ısrar puanları öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0.05$). Sonuç olarak öğrenim durumu doktora olanların sürdürme çabası-ısrar puanları en yüksek, öğrenim düzeyi lisans olanların puanları en düşük olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.11: Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Genel Öz Yeterlilik Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Ölçmeye Yönelik Spearman Testi Sonuçları

	Başlama	Yılmama	Sürdürme Çabası-Israr	Öz Yeterlilik Toplam puan
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Motivasyon	r=0.166 p=0.019*	r=0.150 p=0.034*	r=0.231 p=0.001*	r=-0.036 p=0.616
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sebat	r=0.230 p=0.001*	r=0.179 p=0.011*	r=0.243 p=0.001*	r=-0.084 p=0.237
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Düzenleyememe	r=0.257 p=0.000*	r=0.328 p=0.000*	r=0.321 p=0.000*	r=0.044 p=0.537
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Merak Yoksunluğu	r=0.325 p=0.000*	r=0.297 p=0.000*	r=0.348 p=0.000*	r=0.050 p=0.482
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam Puan	r=0.328 p=0.000*	r=0.350 p=0.000*	r=0.403 p=0.000*	r=0.028 p=0.698

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutu olan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları arasında araştırma sorusu 4’e göre pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Problem durumu, Türkçe öğretmenlerinin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik algı seviyeleri arasındaki kolerasyonun incelenmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme eğilimlerinin ve öz yeterlilik algı düzeylerinin birbirleriyle bağlantılı olabileceği ve bu ilişkinin anlaşılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve performansı üzerindeki etkisini yorumlamaktır. Araştırma sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeylerini artırmak ve sürekli olarak kendilerini geliştirmek için hangi faktörlerin önemli olduğunu ortaya koyabilir, böylece Türkçe öğretmenlerinin mesleki başarılarını ve öğrenci başarılarını artırma potansiyeline katkı sağlayabilir.

Araştırma Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik algı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenmeye istekli ve öğrenmeye motive oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları arasında ortalama değerleri en yüksek olan boyutları

motivasyon ve merak yoksunluğu boyutlarıdır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi olması ve motivasyon boyutlarının yüksek olması öğretmenlik mesleği açısından anlamlı bir bulgudur. Çünkü her zaman eğitim ve öğretimin içinde olan öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olması, mesleklerini yerine getirebilmeleri ve etkili öğretme becerilerini gösterebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu sonuçlar bağlamında araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini geliştirme, bilgilerini güncelleme ve değişen olgularının bulunduğu çağa ayak uydurma eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek seviyede çıkmasının nedenlerine yönelik araştırmada doğrudan veri elde edilmemiş olmamakla birlikte hizmet öncesi eğitimlerinin kalitesinin artırılması ve üniversitelerin öğretmen adaylarının yeterlik algı düzeylerini yükseltecek nitelikte uygulamaların geliştirilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu konuda yapılan benzer araştırmalarda Şahin ve Arcagök (2014), öğretmenler üzerine yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Bunun yanında farklı bir araştırmada Diker Çoşkun (2009) farklı üniversitelerden, fakültelerden ve enstitülerden anketlere katılım sağlayan öğrencilerden elde etmiş olduğu bulgularla yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyini düşük seviyede bulmuştur. Bu araştırmalar arasındaki sonuçların birbirinden farklı olmasının nedenleri araştırma örnekleminin uygulanmış olduğu grupların nitelik ve nicelik bakımından farklılık göstermesinden kaynaklanabilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlilik algıları, birçok faktöre bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bunlar arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarında sıralamış olduğumuz yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu, faktörleri etki etmektedir. Bu değerler ne kadar yüksek olursa yaşam boyu öğrenme eğilimi o kadar yüksek olur. Bu sonuca elde etmiş olduğumuz şu verilerden varabiliriz; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon (29.42), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat (28.71), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe (28.15), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu (42.38) ve yaşam boyu

öğrenme eğilimi toplam puanları (128.67)'dir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu süresince öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tezini göstermektedir.

Öz yeterlilik algısı ise kendi öğrenim yeteneklerine ve öğrencilerin başarısına olan inançlara dayanmaktadır. Yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler, öğrencilerinin dil becerilerini geliştirme konusunda daha fazla motivasyona sahip olabilirler. Bunun için genel özyeterlilik ölçeğinin alt boyutlarında yer vermiş olduğumuz; başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar motivasyon konusunun önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu konuda elde etmiş olduğumuz verilere baktığımızda katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama (35.97), yılmama (18.31), sürdürme çabası-ısrar (10.46) ve genel öz yeterlilik toplam puanları (64.02) yüksek seviyededir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu tezini göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutları; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği bileşik puanları cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların hizmet yıllarına göre bakıldığında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutları; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanları hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların yaşlarına göre değerlendirdiğimizde katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutu olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sonuç olarak yaşları 35-39 aralığında olanların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları en yüksek, yaşları 30-34 aralığında

olanların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları en düşük olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim düzeylerine göre bakıldığında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat puanları öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir fakat katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları olan; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanları öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sonuç olarak katılımcılardan öğrenim düzeyi doktora olanların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanları en yüksek, öğrenim durumu lisans olanların puanları en düşük olarak belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan benzer araştırmalarda Korkmaz (2019), İleri (2017), Özçiftçi (2014), Gencel (2013) ve Demir ve Akinoğlu (2010) kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bazı literatür çalışmaları (Ayaz, 2016; Altın, 2018; Konokman ve Yelken, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) cinsiyet faktörünün yaşam boyu öğrenmeyi etkilemediğini ortaya koymuştur. Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu ve cinsiyet farkı olmadığı görülmektedir. Sınıf çalışması bölümünde çalışmaya katılan öğrencilerin not ortalamaları; Sosyal Bilgiler ve doğa dersleri alan öğrencilerin notlarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik ortalaması 3.00-4.00 olan adaylar; akademik ortalaması 2.00-2.99 olanlardan daha düşük; birinci sınıftaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Horuz (2017), tez çalışmasında Bartın Mesleki Eğitim Merkezinde 170 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın katılımcıların erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yaşa özel analiz sonucunda, 18 yaş

altı katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 26-35 yaş ve 36 yaş ve üstü katılımcılara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon alt boyutu için katılımcılar tüm değişkenler arasında anlamlı farklılık göstermiştir.

Bulaç ve Kurt'un (2019) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri araştırma sonucunda; okul ortalamasına, baba eğitim düzeyine ve anne eğitim düzeyine göre katılımcıların hayatı öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı; gelecekteki iş isteği, müfredat, müfredat, cinsiyet ve günlük internet kullanımı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların meraklı ve öğrenmeye istekli olmaları ayrıca bu kişilerin yaşam boyu öğrenmelerini sürdürmeye çalışan kişiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Çam (2017); İleri (2017); Kılıç & Ayvaz Tuncel (2014) ve Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmalarda en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça ilgi ve isteklerinin farklılaşması, bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme tutumlarının olumlu olarak değişmesi, farklı alanlarda yeni bilgi ve beceri kazanmaya açık olmaları, kişisel gelişimlerine önem vermeleri, öğrenme çabası içinde olmaları, sahip oldukları deneyimleri sayesinde yeni öğrenmeler için zengin kaynaklara sahip olmaları ve emeklilik yaşına yaklaşmanın verdiği endişeden kurtulmaya dönük olarak çeşitli yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yönelmeleri gibi etmenlerle açıklanabilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Altın (2018) ve Tanatar (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve alt boyutlarının hizmet durumu değişkenine göre sayısal olarak anlamlı bir sonuç oluşturmadığı belirlenmiştir. Kılıç ve Taşpınar (2017) tarafından yapılan çalışmada, halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye çalışmışlar; etkili yaşam boyu öğrenme ölçeği 60 farklı ilden 441 lise öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada; katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumu, cinsiyeti ve mesleki yaşı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demirel ve Döş (2019) yaptıkları araştırmada, polis memurları için yaşam boyu öğrenmedeki eğilimler tartışılmıştır. Araştırmaya katılan polis memurlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik

orta düzeyde bir ilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışma katılımcılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri; tamamlanan okul türüne, cinsiyete ve eğitim düzeyine göre sayısal olarak makul bir fark bulunmamaktadır; yabancı dil becerileri, mesleki yaş ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin genel öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları ve genel öz yeterlilik toplam puanları cinsiyetlerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Türkçe öğretmenlerinin genel öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların hizmet yılı, öğrenim düzeyleri ve yaşlarına göre dağılımına bakıldığında katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan; başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları ve genel öz yeterlilik toplam puanları hizmet yıllarında, öğrenim düzeylerinde ve yaşlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Katılımcıların genel öz yeterlilik ölçeği alt boyutu olan; sürdürme çabası-ısrar puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Bu konuda yapılan benzer araştırmalarda Shin ve Jun (2019), bireysel ve örgütsel değişkenlerin ilkökul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerindeki hiyerarşik etkilerini analiz eden bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya Güney Kore'nin Seul kentindeki 70 devlet ilkökulundan 1.077 öğretmen dâhil edilmiştir. Örneklem, her okuldan rastgele seçilen 10 ila 20 öğretmen ile çok aşamalı tabakalı örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Toplanan veriler doğrusal tarzda bir modelleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma üç ana semptom ortaya koymuştur. İlk olarak bireysel değişkenlerden cinsiyet, yaşam boyu öğrenme deneyimi, öğrenme çevikliği, öğrenme motivasyonu ve pozitif psikolojik sermaye, yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerinde anlamlı pozitif etkilere sahiptir. Bu, bu bireysel faktörlerin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. İkinci olarak örgütsel değişkenlerden bilgi paylaşımının yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Bu, örgütsel desteğin önemini ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini teşvik etmede bir bilgi paylaşım kültürünü vurgulamaktadır. Son olarak cinsiyet ile bilgi paylaşımı arasında ve ayrıca öğrenme

motivasyonu ile öğrenen organizasyon kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim etkileri vardır. Bu etkileşimler, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerindeki etkisinin bilgi paylaşım kültürünün varlığından etkilendiğini ve öğrenme motivasyonunun yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerindeki etkisinin hâkim öğrenen örgüt kültürüne bağlı olduğunu göstermektedir.

Genel olarak çalışma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliğini şekillendirmede hem bireysel hem de örgütsel faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Bu faktörleri göz önünde bulundurarak eğitim kurumları öğretmenler arasında yaşam boyu öğrenmeyi daha iyi destekleyebilir ve yaşam boyu öğrenmeye teşvik edebilir, sonuç olarak da mesleki gelişimlerini ve öğretim etkinliklerini de artırabilir.

Kokanović ve Starić (2019), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmada yaşam boyu öğrenmenin önemini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, okul öncesi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile aynı anda lisansüstü eğitim gören öğretmenler arasında mesleki yeterliliğin öz değerlendirmesinde herhangi bir farklılık olup olmadığını araştırmış ve bu iki grup arasındaki ilişkiyi de belirlemiştir. Araştırmaya Sisak ilinden 72 ve Zagreb ilinden 234 öğretmen olmak üzere toplam 306 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılan okul öncesi öğretmenleri arasında 93'ü erken çocukluk eğitiminde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacılar mesleki yeterliliği ölçmek için yedi alt boyuttan ve 22 maddeden oluşan bir ölçek kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçları, anaokullarında görev yapan ve aynı zamanda lisansüstü eğitime devam eden okul öncesi öğretmenlerinin, lisansüstü eğitim almayanlara göre kendilerini daha yetkin olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu durum lisansüstü düzeyde eğitimlerine devam eden okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri konusunda kendilerine daha fazla güven duyduklarını göstermektedir. Genel olarak bulgular devam eden eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin okul öncesi öğretmenlerinin algılanan mesleki yeterliliği üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında bilgi ve becerilerini geliştirmede lisansüstü çalışmalar yoluyla devam eden mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır.

Tovkanets (2018), Avrupa'da profesyonel öğretmen eğitiminin modernleştirilmesinde yaşam boyu öğrenmeyi araştıran bir çalışma yürütmüştür. Bu

çalışma, Ukraynalı ve yabancı bilim adamları tarafından yürütülen araştırma, analiz ve istatistiksel bilgilere dayalı olarak öğretmen yetiştirme ve yetiştirmenin özelliklerine odaklanmıştır. Analiz, yaşam boyu öğrenmede öğretmen eğitiminin ihtiyacı, talebi ve arzına ilişkin istatistiksel verileri içerir. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenmeyi organize etme konusundaki Avrupa deneyimine dayanan çalışma, Ukrayna'nın öğretmenlerin mesleki eğitimini, kendi kendine çalışmasını ve modern teknolojilerin eğitim sürecine entegrasyonunu geliştirmek için uygulamalar geliştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma, öğretmen eğitimini ve gelişimini iyileştirmenin etkili yollarını aramanın önemini vurguladı ve bunu yaşam boyu öğrenme ilkeleriyle uyumlu hâle getirmiştir. Bu, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ele almayı ve en son pedagojik yaklaşımları ve teknolojileri mesleki gelişimlerine entegre etmeyi içerir. Çalışma, öğretmenler için sürekli mesleki gelişimin önemini vurgulamakta ve öğretmen eğitiminin kalitesini artırmada yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Ukrayna, yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimseyerek ve etkili uygulamaları uygulayarak öğretmenlerinin mesleki gelişimini ve yeterliliğini artırabilir ve sonuçta iyileştirilmiş eğitim çıktılarına yol açabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutu olan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon puanları arttıkça onların başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları da artmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutu olan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat puanları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat puanları arttıkça onların başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları da artmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutu olan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe puanları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenleyememe

puanları arttıkça onların başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları da artmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutu olan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu puanları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu puanları arttıkça onların başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları da artmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanları arttıkça onların başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar puanları da artmaktadır.

Yapılan çalışmanın sınırlılıklarından birisi olarak sadece belirtilen evren ve örnekleme kapsaması durumu öne çıkmaktadır. Bu yüzden, araştırma probleminde belirtilen teoriyi test etmek için yeterli ancak tüm evreni kapsayacak derecede bir yorum yapmak için başlangıç seviyesinde bir değerlendirme olarak görülmektedir.

Bu bağlamda, ilgili alana yönelik araştırma yapmayı düşünen kişilere; daha büyük bir araştırma evrenini içerisine alan çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Ayrıca ilgili konuyu farklı yöntemlerle ele almaları ve bu doğrultuda yeni bir endeks veya ölçek geliştirmelerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* (155-156), 1-14.
- Akçay, P. (2021). Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim ve Yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 246-266.
- Akçin, E.ve Kaya, H. (2002). Öğrenme biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 31-35.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, (64), 23-48.
- Altın, S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16) , 394-417
- Aspin, D., N. ve Chapman, J., D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19.
- Atasoy, M. U. (2010). Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi Görmekte Olan Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aypay, A. (2010). “Genel Öz yeterlilik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlilik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Babanlı, N. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2005). “Gelişim ve Öğrenme”, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Bagnall, R., G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), 257-269.
- Bandura A. (1995). Self- Efficacy In Changing Societies. *New York, Cambridge University Press*.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9): 1175– 1184. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf> (Erişim Tarihi: 20.12.2020).
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise Of Control. New York: Freeman.
- Bandura. A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour* (Ed. V.s. Ramachaudran), 4. 71 -78 <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> (Erişim Tarihi: 20.12.2020).

- Bath, D.M. ve Smith, C.D. (2009). The relationship betweenepistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 173-189.
- Belanger, P (1994). Lifelong Learning: The Dialectics of Lifelong Education. *International Review of Education*. 40 (3-5), 353- 381
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5 (2), 113-126.
- Bicil, B. (2012). Yetişkinlerin psikolojik yardım arama niyetlerinin incelenmesi: İzmir ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve üye etkileşim ilişkisi: Göze girme davranışları ve güç mesafesinin etkisi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Boztepe, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 125-161.
- Burns, G.E. (2001). Toward a redefinition of formal and informal learning: Education and the Aboriginal People. NALL Working Paper #28-2001., <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2742/2/28towardanewdef.pdf> (Erişim Tarihi: 15.12.2020).
- Cassidy, S. (2004). Learning sytles: An overview of theories, Models and Measures. *Educational Psychology*, 24 (4), 419-444.
- Chen G, Gully SM, Kilcullen RN ve ark. (2000) Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *J Appl Psychol*, 85(6): 835-847.
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 47-63.
- Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, D., ve Çınar, Ö. P. (2009). Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet. XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı, 12, 13.
- Çelik, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dasari, P. (2006). The influence of matching teaching and learning styles on the achievement in science of grade six learners, Master of Education, Educational Psychology, University of South Africa.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dolanbay, T. (2014). Yaşam boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Dunn R. and Griggs S. (2003). The Dunn and Dunn Learning Styles Model and its theoretical comestone, in synthesis of the Dunn and Dunn Learning Styles Model research: Who, what, when, where and So what. St. John's Univ. Center for the Study of Learning and Teaching Styles. New York,1-6.
- Eden D, Kinnar J (1991) Modeling Galatea: boosting self-efficacy to increase volunteering. *J Appl Psychol*, 76(6): 770-780.
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme. Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Ergür, D. O. (1998). Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Farkas, R.D. (2002). Effect(s) of traditional versus learning styles instructional methods on seventh-grade students, achievement attitudes, empathy and transfer of skills through a study of he holocaust. Thesis of St. John's University, Jameica, New York.
- Gist, M. ve Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Acad Manage Review*. 17(2): 183-211.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam boyu Öğrenme Programları. 1.İnşaat Mühendisliği Sempozyumu, Antalya.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers United States of America.
- Günüç, S., Odabaşı, F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11 (2), 309-325.
- Harrison JK, Chadwick M, Scales M ve ark. (1996) The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of selfefficacy and self-monitoring. *Int J Intercultural Rel*, 20(2): 167-188
- Hussain, R.M.R., Jamaluddin, S. and Ismail, A. (2010). Assessment of students' learning styles preferences in the faculty of science. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4087-4091
- Işık, İ. (2001). Öz Yeterlilik İnanç: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavtelek, C. (2014). Yaşam boyu öğrenme kurum yöneticilerinin yaşam boyu

- öğrenmeye ilişkin algıları ve görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000). Lifelong Learning In Higher Education . London: Kogan Page.
- Kokanović, T. & Stari, K.S. (2019). The importance of lifelong learning in developing preschool teachers' professional competence. *Croatian Journal of Education* 21 (1), 47-59.
- Kolb, A. and Kolb, D. A. (2008). Experiential learning theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management learning. Handbook of Management Learning, Education and Development. London: Sage Publications.
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1985). Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet, Boston: Mcber and Company.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Yeşilyaprak, B. (Editör), (3. baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurbanoğlu, S. (2004). “Öz Yeterlilik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi”. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kurt, E., Cevher, T. Y. & Arslan, N. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1), 152-160.
- Luszczynska, A., Mohamed, N.E. ve Schwarzer, R. (2005) “Self-Efficacy and Social Support Predict Benefit Finding 12 Months after Cancer Surgery: The Mediating Role of Coping Strategies”, *Psychology, Health & Medicine*, 10(4): 365-375.
- Lynch, T. G., Woelfl, N. N., Steele, D. J. and Hanssen, C. S. (1998). Learning style influences examination performance. *American Journal of Surgery*, 176 (1), 62-66.
- Martocchio, J.J. (1994). Effects of Conceptions of Ability on Anxiety, Self-Efficacy, and Learning in Training, *Journal of Applied Psychology*, 79: 819-825.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1): 62-72.
- Ocak, G., Adaloğlu, C. ve Yurtseven, R. (2023). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz yeterlilik Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70.
- Özcan, A. (2008). Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2005). Kendini Keşfet, Babil Yayınları, Ankara.
- Özerkan, E. (2007), Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf> (Erişim Tarihi: 20.12.2020).
- Patton, M. Q., (2005). Qualitative Research. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

- Peker, M.(2003b). Kolb Öğrenme Stili Modeli, *Milli Eğitim Dergisi*,157, 185-192.
- Polat, C. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphanelerinin bilgi okuryazarlığı öğretimindeki rolü. *Bilgi Kullanıcılarının ve Yöneticilerinin Buluştuğu Platformlar Olarak Bilgi-Belge Merkezleri Sempozyumu*, Ardahan, 117-131.
- Ponton, M. K. (1999). The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Personal Initiative in Autonomous Learning. (Doctoral Dissertation, The George Washington University, 1999). *Dissertation Abstracts International*.
- Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). Yaşam boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.
- Sarı, S. V. (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine Dayalı Grup Müdehalesinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Araştırma Öz yeterliliklerine Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2010). Self-Efficacy Beliefs. In Sana Jarvela (Ed.) *Social and Emotional Aspects of Learning* (2011, 668-672). *Oxford: Elsevier: Academic Press*.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Spot Matbaacılık.
- Shelton, Suzanne H. (1990), "Developing the construct of general self-efficacy", *Psychological Reports*, Vol. 66, pp. 987-994.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. ve Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Shin, Y.S. & Jun, J. (2019). The hierarchical effects of individual and organizational variables on elementary school teachers' lifelong learning competence. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12 (2), 205-212
- Tortop, Ö. (2010). Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tovkanets, H. (2018). Lifelong learning in enhancing professional teacher training in the european countries. *Comparative Professional Pedagogy*. 8 (2), 23-28.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5, 87-98.
- Türkmen, E. (2009). İş Karakteristikleri ve Algılanan Örgütsel Destek Kavramlarının Öz- Yeterlilik İnancı ile İlişkisi ve Öz Yeterlilik İnancının Çalışan Performansı Üzerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 217-226.
- Yaman, F. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İÖ. (2010) Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4):301-308.

- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, B. (2009). Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 221-235.
- Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B. ve Akar Vural, R. (2016). Yaşam boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1491-1513.



EKLER

EK 1. ANKET FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu anket formu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programında, Doç. Dr. Serap UZUNER YURT danışmanlığında yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere sizlere sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar araştırmanın çıktılarına yardımcı olacaktır.

Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler araştırmacıda gizli kalacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle ankette bulunan sorulara doğru yanıt vermenizi rica eder, zamanınızı ayırıp ankete katıldığınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

KİŞİSEL BİLGİLER	
1. Cinsiyet:	☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaş:	☐ 25-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐ 40 ve üzeri
3. Eğitim Durum:	☐ Lisans. ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
4. Kıdem Yılı:	☐ 0-5 yıl ☐ 5-10 yıl ☐ 10-15 yıl ☐ 15 yıl ve üzeri

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	1. Çok Uyuyor	2. Kısmen Uyuyor	3. Çok Az uyuyor	4. Çok Az Uymuyor	5. Kısmen Uymuyor	6. Hiç Uymuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						

8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiklerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

GENEL ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda bulunan sorulara 1 ile 5 arasında “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli cevap olacak şekilde “1=hiç” ve “5=çok iyi” numaralandırarak yanıtlayınız.

	1	2	3	4	5
1. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.					
2. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					
3. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.					
4. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					
5. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.					
6. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.					
7. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					
8. Her şeyi yarım bırakırım.					
9. Sorunlarımdan biri bir işe zamanında başlayamamamdır.					
10. Kendine güvenen biriyim.					
11. Başarısızlık benim azmimi artırır.					
12. Kolayca pes ederim.					
13. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam başarana kadar uğraşırım.					
14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.					
15. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					
16. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.					
17. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					

EK 2. ETİK KURUL KARAR FORMU



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

03.03.2021

Sayı: E-85748827-050.06.04-66606
Konu: Etik Kurulu Kararı 2021/03-50 (Sema ŞAHİN)

Sayın Sema ŞAHİN
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığının 26/02/2021 tarih ve 03 sayılı oturumunda alınan 03-50 sayılı kararı ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek: KARAR (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Belge Doğrulama Kodu: BE843LK26

Belge Takip Adresi:
https://ebys.ebyu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE8R3LK28



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/02/2021
Protokol No	03/50
Araştırma Başlığı	Türkçe Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmacılar	Sema ŞAHİN (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Serap UZUNER YURT (Tez Danışmanı)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Not: Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Sema ŞAHİN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Fırat Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Türkçe Öğretmenliği

