

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Muhammed Cevher ÖZBAY

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2023

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Muhammed Cevher ÖZBAY

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Metin KARAYOL

MUŞ-2023

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
ÖNSÖZ.....	VIII
KISALTMALAR DİZİNİ	X
TABLolar DİZİNİ	XI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖNEMİ, AMACI, PROBLEM CÜMLESİ, HİPOTEZLERİ, VARSAYIM VE SINIRLILIKLARI

1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3.1. Alt Problemler.....	5
1.4. HİPOTEZLER	6
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

MESLEKİ ÖĞRENME VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

2.1. ÖĞRENME KAVRAMI.....	8
2.2. GELİŞEN VE DEĞİŞEN DÜNYADA ÖĞRENME	8
2.3. YETİŞKİN ÖĞRENMESİ VE TEMEL KAVRAMLAR	10
2.3.1. Yaygın Eğitim	11
2.3.2. Halk Eğitimi.....	13
2.3.3. Dönüşlü Eğitim	15
2.3.4. Sürekli Eğitim	16
2.3.5. Mesleki Eğitim.....	17
2.3.6. İş Başında Eğitim	18
2.3.7. Hizmet İçi Eğitim.....	18
2.3.8. Uzaktan Eğitim.....	19
2.3.9. Yaşam Boyu Eğitim	20

2.4. BEDEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ	21
2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları	23
2.5. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	24
2.5.1. Komut Stil A	24
2.5.2. Alıştırma Stil B	25
2.5.3. Eşli Çalışma Stil C	25
2.5.4. Kendini Denetleme Stil D	26
2.5.5. Katılım Stil E	26
2.5.6. Yönlendirilmiş Buluş Stil F	26
2.5.7. Problem Çözme: Tek Doğru Stil G	27
2.5.8. Farklı Yollar Üretimi Stil H	28
2.5.9. Öğrencinin Tasarımı Stil I	28
2.5.10. Öğrencinin Başlatması Stil J	28
2.5.11. Kendi Kendine Öğretme Stil K	29
2.6. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ	29
2.7. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİN ÖNEMİ	31
2.8. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU	32
2.9. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMENİN ALT BOYUTLARI	33
2.9.1. İş Birliği	33
2.9.2. Yansıtma	34
2.9.3. Uygulama	34
2.9.4. Bilgi Tabanına Ulaşma	34
2.10. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ÜZERİNE YAPILAN BENZER ÇALIŞMALAR	34
2.11. YAŞAM BOYU ÖĞRENME NEDİR	41
2.12. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN İLKELERİ	46
2.13. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÖNEMİ	48
2.14. YAŞAM BOYU ÖĞRENME ALT BOYUTLARI	51
2.14.1. Motivasyon	51
2.14.2. Sebat	52
2.14.3. Öğrenmeyi Düzenleme	52
2.14.4. Merak	52

2.15. YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR ...52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

**ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU VE ANKETLERİN İÇERİĞİNE İLİŞKİN
BİLGİLER**

3.1. YÖNTEM.....	67
3.1.1. Araştırma Modeli	67
3.1.2. Araştırma Grubu	67
3.1.3. Veri Toplama Araçları	69
3.1.4. Verilerin İstatiksel Analizi	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN ANALİZLER**

4.1. BULGULAR	71
SONUÇ VE TARTIŞMA	84
KAYNAKÇA	100
EKLER.....	117

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Muhemmed Cevher ÖZBAY

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Metin KARAYOL

2023, 135 sayfa

Bu araştırmada 2021-2022 yılında Batman ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modeli ile yaptığımız çalışmamızın evrenini Batman ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 255'i kadın 256'sı erkek, genel toplamda 511 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesinde, cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, branş, idari görev, okul düzeyi, mezuniyet durumu, medeni durum, değişkenlerine göre oluşturulmuş "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ayrıca Liu, Hallinger ve Feng (2016), tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması ise Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018), tarafından yapılan; Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 22,0 istatistik programında analiz edilmiştir. Ayrıca iki bağımsız grup karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise one way ANOVA testi kullanılmakla birlikte farkın kaynağını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olan LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkiyi bulmak için ise pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen mesleki öğrenmesi bağlamında yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe, idari görev, okul düzeyi, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara ulaşılmazken branş ve mezuniyet durumu değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri bağlamında ise yaş, idari görev, okul düzeyi, mezuniyet durumu, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara ulaşılmazken cinsiyet, mesleki tecrübe, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu

öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Mesleki Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme.



ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EXAMINATION OF TEACHERS' VOCATIONAL LEARNING LEVELS AND
LIFE LONG LEARNING TENDENCIES

Muhemmed Cevher ÖZBAY

Advisor: Assistant Prof. Metin KARAYOL

2023, Page: 135

In this study, it was aimed to examine the professional learning levels and lifelong learning tendencies of teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Batman province in 2021-2022. The universe of our study, which we conducted with the general scanning model, consists of 511 teachers, 255 women and 256 men, affiliated to the Ministry of National Education in Batman province. In the examination of teachers' professional learning levels and lifelong learning tendencies, the "Personal Information Form", which was formed according to the variables of gender, age, professional experience, branch, administrative duty, school level, graduation status, marital status, was used. In addition, it was developed by Liu, Hallinger and Feng (2016), and its Turkish adaptation was made by Gümüş, Apaydın and Bellibaş (2018); The Teacher Professional Learning Scale and the Lifelong Learning Tendency Scale developed by Diker Coşkun (2009) were used. The data of the research were analyzed in SPSS 22.0 statistical program. In addition, the t-test was used in the comparison of two independent groups, and the one-way ANOVA test was used in the comparison of more than two independent groups, and the LSD test, which is a complementary post-hoc analysis, was used to determine the source of the difference. Pearson correlation analysis was used to find the relationship between the dependent variables of the study. According to the findings obtained in the study, there were no significant differences in terms of age, gender, professional experience, administrative duty, school level, marital status in the context of teacher professional learning, while significant differences were observed in the variables of branch and graduation status. In addition, in the context of teachers' lifelong learning tendencies, there were no significant differences according to age, administrative duty, school level, graduation status, marital status variables,

but significant differences were reached according to gender, professional experience and branch variables. As a result, it has been observed that there is a low-level positive and significant relationship between teachers' professional learning levels and lifelong learning tendencies.

Key Words: Lifelong Learning, Physical Education, Professional Learning.



ÖNSÖZ

Mesleki öğrenme geçmişten günümüze profesyonelleşme açısından büyük öneme sahip olan kavramların başında gelmektedir. Mesleki öğrenme geçmiş dönemlerde bir işin aynı ve kadim bilgilerle uzun süreler yapılmasını sağlarken yıllar geçtikçe teknolojik gelişmeler bilimsel bulgular hemen her mesleğin zaman içerisinde değişim ve dönüşümüne deneysel verilerle mesleki işleyişin geliştirilmesine ve yenilenmesine neden olmuştur. Öğretmenlik mesleği de kendisine has bir disiplin olarak eğitim, psikoloji ve insan öğrenmesi alanlarında yapılan çalışmaların hız kazanmasıyla yeni uygulamalar ve daha verimli öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği veriler elde edilmiş olup bu doğrultuda öğretmenler mesleki bilgilerini güncellemek durumunda kalmışlardır. Bu güncelleme hali hazırda birçok araştırmanın yapılması ve yeni bulguların elde edilmesi sonucu yaşam boyu devam etmek durumunda gözükmektedir. Tamda bu noktada birbirleri ile ilişkili görülen bu iki kavramın birlikte iç içe olması gerektiği düşünülmeyle birlikte bu iki kavram birlikte incelenmeye çalışılmıştır.

Tezime ilgili çalışmalarında sabırla sorularımı yanıtlayan her zaman gelişimimi gözeterik çeşitli çalışmalara beni dahil edip akademik noktadaki ilerleyişimi destekleyen ve hiç şüphesiz yapacağım tüm çalışmaların temelinde değerli bilgilerinden esinleneceğim saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Metin KARAYOL'a, Tez yazım sürecinde değerli önerilerini benimle paylaşarak geleceğe yönelik çalışmalarında yeni ufuklar açan saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Tuba Fatma KARADAĞ'a, Tez yazım sürecinde değerli önerilerini benimle paylaşarak saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Atakan AKSU'ya, Yapacağım çalışmalarda tecrübelerinden fazlaca yararlandığım her daim sorularımı sabırla cevaplayan saygıdeğer hocam Arş. Gör. Muhammed Özkan TURHAN'a, tez çalışmam boyunca verilerin toplanma aşamasında ölçek sorularını samimiyetle yanıtlayan sevgili öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Tez hazırlık sürecinde bana her türlü desteği verip elinden gelen her şeyi yapan, beni bu süreçte yalnız bırakmayan sevgili eşime, bugünlere gelmemde gayretler gösteren değerli aileme ve tüm bu süreçte beni motive eden yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Emre YILMAZ'a yürekten sonsuz

teşekkürlerimi sunarım.

Muş-2022

Muhammed Cevher ÖZBAY



KISALTMALAR DİZİNİ

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CEC	: Commission of the European Communities
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
HBÖ	: Hayat Boyu Öğrenme
İGBD	: İdari Görev Bulunma Durumu
MD	: Mezuniyet Durumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖT	: Mesleki Öğrenme Topluluğu
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖMÖÖ	: Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YBÖEÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Terminolojinin Evrimi	16
Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	68
Tablo 4.2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	71
Tablo 4.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	72
Tablo 4.5. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	72
Tablo 4.6. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İdari Görevi Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	73
Tablo 4.7. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	73
Tablo 4.8. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	74
Tablo 4.9. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları	75
Tablo 4.10. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları	76
Tablo 4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	77
Tablo 4.12. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	77
Tablo 4.13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	78
Tablo 4.14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İdari Görev Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	78
Tablo 4.15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	79
Tablo 4.16. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni	

Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	79
Tablo 4.17. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları	80
Tablo 4.18. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları	81
Tablo 4.19. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyutları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları ..	82



GİRİŞ

Öğrenme insanın hayata başladığından itibaren hayatının sonuna kadar süregelen bir süreçtir (Kaplan, 2016: 43). Öğrenme bireylere bilgilerini yenileme, yaşamdaki ilerleme ve dönüşümü anlamlandırma ve yorumlama, kişisel, mesleki ve kültürel seviyesini ilerletme olanağı sunmaktadır (Jonassen, Grabowski, 2012: 5). Öğrenme; insanlık tarihi boyunca gelişim göstermektedir (Kaplan, 2016: 43). Bu gelişme ile birlikte günümüz eğitimcileri süregelen değişim ve dönüşümlerin hayat bulduğu, bilginin sürekli yenilendiği ve hemen ulaşılabilir hale geldiği bir dünyada, 21. yüzyıl neslini yeni dünyaya hazır hale getirme gayreti içerisindeyler ve tüm bunlara bakıldığında eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin eski yöntem ve tekniklerle yeni dünyaya ayak uydurmaları olanak dahilinde değerlendirilmemektedir (Mustan, 2002). Nitekim Uştu vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin, mesleki gelişimi; çağımızda süre gelen değişim ve dönüşüme ayak uydurma, deneyimleme, kendilerini geliştirme ve bildiklerini yenileme olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Çağımız okul ve benzeri kurumlarında öğrendiklerimizin ve kazandığımız yeteneklerimizin sürekli tazelenmesi yenilenmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Çünkü çağımızda bu gibi kazanımlarımızın geçerlik süresi azalmıştır. Eski dönemlerde bir birey uzmanı olduğu işi uzun zamanlar aynı bilgi ve tecrübe ile devam ettirebilirken çağımızda bu durum değişmiş yerini sürekli kendisini güncellemek ve yenilemek durumunda kalan bireylere ve meslek gruplarına bırakmıştır. Bu bağlamda insanlar, hayatları boyunca bilgilerini güncelleme ve yeni gereksinimlere uygun beceriler elde etme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu ihtiyaçla birlikte çağımız eğitim kurumları insanların hayatları boyunca yüz yüze kalacakları değişim ve dönüşüme ayak uydurabilecekleri yetenekleri elde edecek şekilde sürekli yapılandırılmalıdır (Demiralay ve Karadeniz, 2009: 90). Bu durumda insanların her dönemde ihtiyaçları olan bilgi ve yetenekleri öğrenmelerine olanak sağlayan “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramını ortaya çıkarmıştır (Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatının tüm kısmında devam eden ve kendisini geliştirmesinde önemli bir unsur olan öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Ersoy ve Yılmaz, 2009; Turan, 2005). Yaşam boyu öğrenme, tüm insanların değişim ve dönüşümlere uyum sağlama, kişisel gelişimi ile birlikte

mesleki ve diğer tüm alanlarda daha ileri düzeyde eğitim olanaklarından faydalanma gereksinimi kapsamında bilinçli ve rastlantı ürünü öğrenmeleri içermektedir (Kurt, 2000). Yaşam boyu öğrenme belirsizliklere ve geleceğe kendini hazırlayarak gerçekleştirilir (Siivonen, 2016; Field, Gallacher ve Ingram, 2009), özellikle öğretmenlik mesleğinin dinamik doğası bunu gerekli kılmaktadır (Gutierrez ve Kim 2018).

Planlı olan Formal, planlı olmayan informal, yaygın, meslek öncesi ve mesleki öğrenme yaşam boyu öğrenme içerisindeki başlıklardır (Günüç vd., 2012). Bu başlıklar içerisinde mesleki öğrenme eğitimcilerin pratikteki sorunlarını çözen, diğer eğitimcilerle arasındaki işbirliğini geliştiren, öğretmeni güncel etkinlikleri deneyimleme noktasında gayrete sevk eden ve öğretmenin kişisel öğrenmelerini biçimlendiren ve yönlendiren hareketli bir süreç (Kwakman, 2003; Koffeman ve Snoek, 2019) olması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Mesleki öğrenme eğitimcilerin sürekli birbirleriyle iletişim kurup, iş birliği yaptığı, diğer meslek arkadaşlarından gelen geri dönüşlerle öğretimin güncel hale geldiği, öğretimlerin gözlemler ile mesleki olarak kendini geliştirdiği bir bütün (Liu ve Hallinger, 2016: 87-89) olarak tanımlanmıştır. Liu vd. (2016) Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı dört alt boyutta değerlendirilmiştir. Birinci alt boyut olan işbirliği boyutu, öğretmenlerin diğer eğitimci arkadaşları ile eğitime yönelik etkinliklerin tasarlanması ve hayata geçirilmesinde iş birliği içerisinde hareket etmelerini, tecrübeleri ile birbirlerine katkıda bulunmalarını, öğretim programı ve öğretim yöntemleri kapsamında iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunmalarını içermektedir. Yansıtma ise ikinci alt boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt boyut, öğretmenin kişisel tecrübeleri ve sınıf içerisindeki edinmiş olduğu deneyimler üzerinden öz eleştiri yapabilmesi ve yetersiz gördüğü yönlerini tamamlamaya çalışmak için gayret sarf etmesini ifade etmektedir. Bununla birlikte bu boyut, öğretmenin sınıfta öğrencilerinden sağladığı geri dönüşlerden hareketle kişisel anlamda kendini güncellemesini, iş arkadaşlarının uygulamalarını izleyerek onlardan olumlu ve etkili gördüğü yönlerini kendisine uyarlamasını da içermektedir. Üçüncü olarak uygulama alt boyutuna bakacak olursak. Bu alt boyut, güncel öğretim yöntemlerine açık olmakla birlikte bu yöntemleri denemeyi, güncel öğretim araç gereçlerini kullanmayı içermektedir. Son alt boyutumuz olan bilgi tabanına ulaşma alt boyutudur. Bu alt boyut, öğretmenin kişisel olarak kendisini eksik ve yetersiz gördüğü

yanlarını farklı kaynaklardan yararlanarak ve kendisinden daha tecrübeli iş arkadaşlarından öğrenmesini, sınıf içerisindeki geri dönüşleri dikkate almasını ve iş arkadaşlarını izleyerek onlardan faydalanmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini; hizmet içi eğitim kursları, farklı ve güncel eğitim programları, kişisel gelişim kitapları, dergiler, yayınlar, sosyal medya, iş arkadaşları ile iş birliği, mentor öğrenme ve ders gözlemleri ile gerçekleştirdikleri görülmektedir (Emre Erden, 2021). Tüm bu literatürden yola çıkarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öğrenme düzeyi birbiri ile ilişkili başlıklar olduğu düşünülüp öğretmenler üzerinden bu iki kavramın bir arada incelenmesi amaçlanmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖNEMİ, AMACI, PROBLEM CÜMLESİ, HİPOTEZLERİ, VARSAYIM VE SINIRLILIKLARI

1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yüzyıla kadar küçük yaşlardaki aldığımız eğitim yeterli görülürken, insan ömrünün uzaması, teknolojinin gelişmesi, mesleki algıdaki sürekli ilerleyiş, göçler, siyasi ve ekonomik olaylar zorunlu eğitim ile kazandığımız bilgi ve tecrübeler ile bir hayat geçirmek olanaksız hale gelmiştir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Yani küçük yaşlarda alınan eğitim ile yaşamı sürdürmek insana yetersiz gelmektedir (Gündoğan, 2003).

Geçmiş dönemlerde aynı iş aynı bilgilerle uzun yıllar sürdürülebilirken günümüzün hızla gelişen ve değişen dünyasında bu durum farklılaşmıştır. Bu hızlı dönüşüme ayak uyduran, teknolojinin içerisinde yetişmiş yeni neslin dikkatini çekmek ve onların öğrenmelerini sağlamak elbette bu değişim ve dönüşüme uyum sağlamak ile gerçekleşecektir. Tam da bu noktada öğrencilerimizi anlamak ve onlara daha iyi bir eğitim sağlamak için öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bununla birlikte hızla gelişen ve değişen dünyamıza uyum sağlayabilmeleri ise yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmalarından geçmektedir. Alan yazında ayrı ayrı çalışılan bu iki kavramın birbiri ile yakından ilişkili olduğu ve bu iki kavramın bir arada sağlanmasının daha başarılı öğrencilerin yetişmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi önemlidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
3. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
4. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
5. Mesleki tecrübe değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
6. Mesleki tecrübe değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlik branşı değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
8. Öğretmenlik branşı değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
9. İdari görev değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
10. İdari görev değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
11. Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
12. Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?
13. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

14. Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

15. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

16. Medeni durum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

1.4. HİPOTEZLER

H₁=Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutlarında bir fark yoktur.

H₂=Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₃=Yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₄=Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₅=Mesleki tecrübe değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₆=Mesleki tecrübe değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₇=Öğretmenlik branşı değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₈=Öğretmenlik branşı değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₉=İdari görev değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₁₀=İdari görev değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₁₁=Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt

boyutları arasında bir fark yoktur.

H₁₂=Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₁₃=Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında lisansüstü mezunların lehine anlamlı bir fark vardır.

H₁₄=Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında lisansüstü mezunların lehine anlamlı bir fark vardır.

H₁₅=Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir fark yoktur.

H₁₆=Medeni durum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

1. Bu araştırmada uygulanan metodun amaca uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Bu araştırmada seçilmiş olan örneklem gurubu çalışmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.
3. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilir ve geçerli olduğu, ayrıca araştırmanın gayesine uygun olduğu varsayılmıştır.
4. Bu araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların araştırmanın ciddiyeti dahilinde, gerçeklere uygun ve samimi olarak verildiği varsayılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma Batman ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
2. Bu araştırma 2022 yılında Batman ilinde hali hazırda aktif görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
3. Bu araştırma katılımcıların ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ile sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

MESLEKİ ÖĞRENME VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

2.1. ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenme ile eğitim hedeflerine ulaşmaktadır. Öğrenme bireylerin çevresindekiler ile sağladığı iletişim neticesinde meydana gelmesi ile birlikte tutum ve hareketlerinde birçok dönüşümler olmasını sağlar. Bireyler duyu organlarını kullanarak çevresindekiler ile iletişim kurması sonucu birçok dönüt verir. Bu döngü neticesinde kazanılan kalıcı izler bireyin öğrenme davranışını sağlar. Böylece birçok öğrenme tanımlanırken “öğrenme kalıcı izli davranış değişikliğidir” şeklinde tanımlanmıştır (Fidan ve Erden, 1998).

Öğrenmeye tanım olarak bakacak olursak “Bilgide ve davranışta kalıcı değişikliklere neden olan yaşantı süreci” şeklinde tanımlanmıştır (Woolfolk, 1993).

Diğer bir tanımda ise “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci” olarak nitelendirilmiştir (Ertürk, 1972).

Bir diğer tanımda ise “Tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik” şeklinde literatüre girmiştir (Morgan, 2006).

Başka bir tanımda ise “Davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren bir değişikliktir” denmiştir (Shunk, 2009).

Öteki bir tanımda ise “Büyüme, vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir” olarak karşımıza çıkmaktadır (Senemoğlu, 2009).

Genel olarak tanımların vurguladığı kavram öğrenmenin yaşantı ürünü oluşudur.

2.2. GELİŞEN VE DEĞİŞEN DÜNYADA ÖĞRENME

Bireylerin günlük yaşamdaki edindikleri deneyimler karşılaştıkları durumlardan yaptıkları çıkarımlar, bu bireylerin öğrenmesinde azımsanmayacak kadar değerli bir yer tutmaktadır. Bunun sonucu olarak bireylerin hayatı özümsemeleri, çevresi ile kurduğu

iletişim neticesinde gelişmektedir. Aynı zamanda gerçekleştirdiği öğrenmeler ile yaşamına anlam katan bireylerin modern bir hayat yaşayabilmeleri bilimsel veriler ışığında eğitim ve öğretime ciddi değer vererek sağlanabilir (Saylan, 2012).

Teknolojik ilerleyiş ile birlikte bilginin genişlemesi sonucu eğitim ve öğretim noktasında kıymetli gelişmeler gerçekleşmiştir. Yakın zamanlarda beyni esas alan bilimsel çalışmalar, bireyin ne şekilde öğrenme davranışını gerçekleştirdiğini anlamaya yönelik bilimsel veriler bu gelişmenin gerçekleşmesinde çok değerli bir yer tutmaktadır (Güneş, 2015).

Son yüzyıllarda ortaya çıkan ve hakim olan ulus devlet sistemi eğitim, öğretimi de kontrol altına alarak vatansever, milletini bilim ve teknik olarak geliştirebilecek, hür düşünceye sahip ve hür bir hayat yaşamayı esas alan insanlar yetiştirmek eğitim, öğretimin temel hedefleri olarak belirlendi. 20. Yüzyıllarda çok öncelerden beri devam eden daimicilik ve esasicilik temelli eğitimin yerini ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim sistemi aldı. Öğretmenin merkezde olduğu eğitim anlayışından öğrencinin merkeze alındığı eğitim anlayışına geçilerek öğrencinin kişisel gelişimi esas alındı. Üstün zekalı ve engellilere, özel eğitim kurumları ile eğitim öğretim imkanı sunuldu. İlköğretim öncesi çocuklar için ana okulu, ana sınıfı, kreş ve benzeri şekilde belirli bir plan ve program çerçevesinde ilköğretime hazırlık sağlayıcı kurumlar ile küçük yaşlarda çocukların kişisel gelişimi desteklendi. Eğitim, öğretimde teknolojik aletlerin yer alması ile daha kompleks bir ortam oluşturarak çoklu zeka alanlarına yönelik öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlandı. Eğitim öğretimin mecburi tutulması ile daha bilgili ve bilinçli bir toplum meydana getirildi. Öğretmenlik bir ihtisas alanı olarak kabul edildi. Eğitimin amacı evrensel bilince sahip, eleştirel düşünceye sahip, sorun çözebilen, hür, toplumsal kurallara bağlı, çeşitli pencerelerden olayları ve durumları değerlendirebilen, demokrasiyi benimsemiş, mesuliyet alabilen, kendi hakkını koruyan ve grup ile hareket edebilen, birçok hobi ile ilgilenen, dostça sulh ile hayatını sürdürebilen insanlar yetiştirmeyi esas aldı (Sönmez, 2013).

Çağımızda milletlerin refah içinde yaşamalarını sağlayacak en önemli kavram eğitim, öğretim olarak karşımıza çıkmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüz yılda bilgi bütün dünyaya mâl olması ile birlikte bilgiye ulaşılabilirlik hız kazanmıştır. Çağımızda modern eğitim sistem ve düşüncesi insanlara ve devletlere hakim olmazsa, insanlar ve

devletler küresel ölçekte diğer rakipleri ile yarışamayacaklardır (Saylan, 2012).

2.3. YETİŞKİN ÖĞRENMESİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Son yüzyıllarda bireyler çeşitli dönüşüm ve ilerlemeler neticesinde yeni bilgilere ulaşma hızla yaygınlaşmış olup bireylere kolayca ulaşmaya başlamıştır. Son yüzyıla kadar küçük yaşlardaki aldığımız eğitim yeterli görülürken, insan ömrünün uzaması, teknolojinin gelişmesi, mesleki bilgidaki sürekli ilerleyiş, göçler, siyasi ve ekonomik olaylar zorunlu eğitim ile kazandığımız bilgi ve tecrübeler ile bir hayat geçirmek olanaksız hale gelmiştir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Yani küçük yaşlarda alınan eğitim ile yaşamı sürdürmek insana yetersiz gelmektedir (Gündoğan, 2003).

Lindeman (1969) a göre yetişkin eğitiminin ilkeleri şu şekildedir:

* Yetişkinlerin, öğrenme gereksinimlerinin karşılandığını sezmeleri onları motive eder.

* Yetişkinlerin öğrenme eğilimleri hayatı merkeze alan bir yapıdadır. Bundan dolayı öğretim faaliyetlerinde mevzuların yerine hayattaki durum belirleyicidir.

* Yetişkinlerin önceki hayatları öğrenmeleri için en zengin kaynaktır.

* Yetişkinler öz denetimli olma gereksinimi içerisindedirler, otoriter ve baskıcı davranışlardan kaçınmak gerekmektedir.

* Eğitim iklimi yetişkinlerin kişisel farklılıkları esas alınarak yapılandırılmalıdır.

Duman (2000) çizmiş olduğu çerçevede yetişkin öğrenmesinin neden gerekli olduğunu ifade eden başlıklar şunlardır:

* Planlı eğitim çerçevesindeki nedenler: Planlı yani örgün eğitime katılması gereken yaşlarda örgün eğitime dahil olamamaları ve örgün eğitimde edindikleri bilgilerin çağın hızla bilgi güncellemeleri ve yeni bilgilerin üretiminden dolayı geçerliliğini elinde tutamamasından.

* Teknolojinin ilerlemesi ve Ekonomik değişimler çerçevesindeki nedenler: Kırdan kente göç nedeniyle insanların iş bulamamaları, çeşitli sektörlerde çalışan insanların sektör değişiklikleri, birtakım sektörde çalışanların bilgilerini güncellemelerinin gerekmesi, teknolojik ilerleyişin hız kazanıp değişim ve dönüşüme yol açması.

* Toplum çerçevesindeki nedenler: Yetişkin bireylerin toplumda ve çevrelerinde daha itibarlı olmak istemeleri, yetişkinlikle meydana gelen sorumluluklar ve insanın doğasında bulunan öğrenme gereksiniminin giderilmesi.

2.3.1. Yaygın Eğitim

Toplumsal olarak gerçekleşen süratli dönüşüm ve ilerlemeler çerçevesinde “eğitimde esas olan, okul eğitimidir” düşüncesinde dönüşümler meydana gelmesidir. İnsanlar için okuldaki örgün eğitimin kıymeti düşmüş, bunun yerine tüm yaşamın öğrenmek ve kendini geliştirmek için değerlendirilmesi düşüncesi hakim olmuştur. Sosyoekonomik, toplumsal ve kültürü içine alan birçok ilerlemeler ve gelişmeler, bireylerin arzu ve gereksinimlerini günden güne artırmakla birlikte eğitimi ise yaşam boyu sürecek, hareketli, beslenmesi gereken bir gereksinim haline dönüştürmüştür (Yancar, 2014:4).

Yaygın eğitim, bireylerin ihtiyaçlarını gidermek gayesi ile birçok kurum ortak çalışmalar gerçekleştirerek, insanların eğitim alabilmeleri için gerekli unsurları bir araya getirerek, gereksinimleri olan birçok alanları karşılar şekilde örgün eğitimi tamamlayıcı olan, örgün eğitimin dışında kalmış bütün insanlar için gerçekleştirilen eğitimidir (Tez, 2014:10). Gereksinim duyulan alanlara yönelik eğitim gerçekleştiren yaygın eğitimin kapsamı oldukça geniştir. Çeşitli nedenlerle okuma yazmayı öğrenemeyen bireylere okuma yazma öğretiminden, hizmet içi eğitimlere, el işçiliğinden, tarım yapan bireylere verilen eğitimlerle sulama, gübreleme tekniklerine, mesleki branş eğitimlerine, yurt dışından gelen bireylerin ülkemize ve yeni çevresine adapte olabilmesini desteklemeye kadar birçok alanda bireylere eğitim veren, ulusal ve global değerleri kazandıran, ekonomik, toplumsal, kültür ile alakalı dönüşümlere uyum sağlanmasını kolaylaştırarak iyi bir yaşam devam ettirebilmelerine destek veren geniş çerçeveli bir süreci kapsamaktadır (Tez, 2014:10).

İçinde bulunduğumuz devir dönüşüm ve değişimin hız kazandığı bir devirdir. Bilimsel gelişmelerin ve teknolojik ilerleyişin sürat kazanması, örgün eğitimin sağladığı eğitimi kısa zamanda etkisiz hale getirmektedir. Bireyleri devamlı bir şekilde güncellemek, mesleki tercihlerde farklı sebeplerle önceki senelerde gerçekleştirilen yanlışları telafi etmek, güncel mesleklerin kazanılmasını sağlamak, örgün eğitimde yetersiz kalan kısımları gidermek, emekli olmuş veya yaşlı ilerlemiş bireylerin

zamanlarını verimli kullanmalarını sağlamak, toplumsal ilerlemenin zorunlu kıldığı tutumların edinilmesini sağlamak yaygın eğitime duyulan ihtiyacı gün geçtikçe fazlalaştırmaktadır (Kaya, 1989: 84).

Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne [MEB, 2010] göre yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların ilgi istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde yaşam boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmıştır. Okçabol (1996) yaygın eğitimi okul dışında eğitim manasında kullanılan ve örgün eğitimle iç içe yürütülebilen, insanlığın doğuşundan bugüne kadar süregelen bir eğitim çeşidi şeklinde tanımlamıştır.

Çağımızda yaygın eğitim, neredeyse tüm ülkelerin özümlediği eğitim düşüncesine ve eğitimdeki hedeflerine yönelik tasarlanmakta ve tatbik edilmektedir. Yaygın eğitim, insanların gereksinimlerine, kişilerin yönelim ve arzularına ve hizmet düşüncelerine bağlı olarak insanları çeşitli açılardan hareketli bir şekle sokmak hedefiyle çeşitli uygulamalar dairesinde uygulanmaktadır. Ülkemizde yaygın eğitimin tatbik edilmesinin temel taşını insanların gereksinim ve arzuları meydana getirmektedir. Bundan dolayı yaygın eğitim okulların haricinde yer alan yetişkin bireylere, kendi istekleri doğrultusunda katılım gösterecekleri uygulamalar şeklinde yürütülmektedir (MEB Çıracılık, 1994:18).

Bülbül'e (1996) göre yaygın eğitim, sosyal ve ekonomik hayatta birçok fonksiyonu bünyesinde barındırır. Bu fonksiyonlar şu şekilde karşımıza çıkmaktadır;

* Okuma-yazma öğretimi, öğrencilerin yetersiz öğrenmelerini ve eksiklerini telafi etmek için devamlı olarak eğitim imkanı sunmak,

* Öğrencilerin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere adapte olmalarını basitleştirici eğitim imkanı sunmak,

* Millî kültürel varlıklarımızı muhafaza edici, ilerletici, tanıtıcı ve özümseyici özellikte eğitim ortamı oluşturmak,

* Sosyal hayata uyum, birbirini destekleyici tutum içerisinde olma, yardıma

ihtiyacı olan insanlara yardım etme, ekip olarak hareket etme, topluluk olarak hareket etme düşüncesinde olma özelliği katmak,

* Ekonomik ilerleyişe yönelik ve devletlerin çalışma hayatını planlamasına yönelik kariyer oluşturmasını destekleyici imkanlar sunmak,

* Fiziksel ve ruhsal olarak zinde ve sağlıklı bir hayat tarzı benimsemesine yardımcı olmak,

* Farklı meslek grupları içerisinde yer alanlara, mesleki ilerlemelerinde yardımcı olmak üzere gerekli bilgi ve yetenekler edinmelerini sağlamak,

* Boş vakitleri, faydalı bir şekilde kullanmayı adet haline getirmelerini sağlamak (Bülbül, 1996:9-18).

Sosyal hayattaki insanların üretken ve verimli olmaları, kişisel gelişimlerini sağlamaları, mesleki gelişimi için örgün eğitimde edindikleri bilgiler ve yetenekler her vakit yetmeyebilir. Bilimsel ilerlemeler ile birlikte teknolojik gelişmelerdeki süratli ilerleyiş ve dönüşümler örgün eğitimdeki bilgileri kısa zamanda etkisiz veya eksik hale getirmektedir. Yaygın eğitim bireyleri devamlı güncelleyerek sosyal dönüşümün oluşturduğu yeni ortama adapte olmalarını sağlamak ve örgün eğitimdeki noksanlarını gidermek için kıymetlidir. Aynı zamanda pek çok sebeplerle örgün eğitime katılamayan bireylerde yaygın eğitime katılım göstererek bu noksanlıklarını giderebilir ve kariyer oluşturabilirler (Fidan, 1991:225).

2.3.2. Halk Eğitimi

Halk eğitimi, “hedefli, sistemli, planlı ve organize bir yapı içerisinde örgün eğitime devam eden, ayrılan, tamamlayan veya hiç yararlanamayanların aldığı eğitim olarak tanımlamaktadır” (Ural, 2007).

Bilimin ilerlemesi ile birlikte teknolojinin hızla gelişip yayılması insanların da kendilerini dönüştürüp, geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. İnsanların bu değişim ve dönüşüme adapte olabilmeleri ise onların yeni bilgi ve yetenekler elde edebilmeleri ile sağlanabilmektedir. Örgün eğitim insanların bilgi ve yetenek edinmelerini sağlayabilir. Örgün eğitimin bitmesi ile birlikte küresel dönüşüme uyum sağlayabilecek bilgi ve becerin edinilebilmesi halk eğitimi sayesinde gerçekleştirilebileceği aşıkardır (Celep, 2003). Halk eğitimi, temel olarak örgün eğitimin dışında kalmış, toplumda

çeşitli ödevleri olan veya tüm insanların gereksinimlerine odaklı uygulamalar şeklinde gerçekleştirilen bir eğitim sistemini kapsamaktadır (Kaya, 2016).

Kılıç'a (1981) göre halk eğitimin temel ilkeleri şu şekildedir:

* Halk eğitimi milli var oluşumuzu muhafaza etmeyi ve sağlamlaştırmayı, milli bütünlüğümüzü büyütmeyi, sosyal birliğimizi ilerletmeyi hedeflemelidir.

* Halk eğitimi faaliyetlerinde bilimsellik, realistlik, idealistlik ve verimlilik temelli olmalıdır.

* Halk eğitimi uygulamaları milletin ihtiyaç ve arzularına yönelik şekilde tertiplenmeli, uygulamalar bilimsel veriler ve tecrübelerle yönelik sistematize edilmeli, yönelim, seçim ve tatbik halkın tercihinde olmalı, devlet yönlendirici ve rehberlik edici konumda yer almalıdır.

* Halk eğitimi uygulamalarında halkın bilinçlenmesini sağlamak ve inancını korumak esas olmalı, uygulamalar demokratik olarak halkla beraber oluşturulmalı ve hayata geçirilmelidir.

* Halk eğitimi uygulamalarında, çabuk çare bekleyen, düşük maliyetle ve hızlıca sonuca ulaşılabilir durumlara yönelmeli, bölük pörçük uygulamalar yerine, bütüncül ve birbirini tamamlayan uygulamalar yapılmalı.

* Halk eğitimi uygulamalarının bir bütünlük içerisinde olmasına dikkat edilmeli, milli ve yerel uygulamalar bütün olarak uygulanmalı ve aralarında güçlü bir bağ ile birlikte esnek geçişler olmalıdır.

* Halk eğitimi uygulamaları katılımın yoğun olacağı şekilde tasarlanmalıdır, uygulamalarda millet ile devletin ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmesi ve güven ortamının tahsis edilmesine dikkat edilmelidir.

* Halk eğitimi uygulamalarında yörede söz sahibi olan şahsiyetlerden faydalanılmalı ve yeni söz sahibi yetişmiş insanların yetişmesi teşvik edilmelidir.

* Uygulamalar birlik ve beraberlik çerçevesinde yürütülmeli, tertiplenen faaliyetlerde yetkili kurumlar ve kurum çalışanları arasında koordinasyona kıymet gösterilmelidir.

* Halk eğitimi uygulamaları devamlı bir şekilde takip edilmeli,

değerlendirmelerde bulunulmalı, amaç çerçevesinde yönlendirilmelerde bulunulmalı, öne çıkan projeler ülke genelinde gözler önüne serilmeli, genelleştirmekle birlikte teşvik edilmeli ve gelişiminin sağlanmasına özen gösterilmelidir.

* Halk eğitiminde icraat önemsenmelidir. Faaliyeti uygularken geride kalmış ve faaliyetten gereğince nasiplenememiş yöreleri öne almak gerekmektedir.

* Hizmet herkesin ortak malı gibi olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için tüm kuruluşların ve bireylerin sunacağı imkanlar kullanılmalıdır.

* Halk eğitiminde, toplumu kapsayan ve kültürel uygulamalarla milli ekonomik durumun gerekli kıldığı eğitim uygulamaları beraber planlanmalı, bütün ve birbirinin eksiklerini giderici şekilde ilerletilmelidir.

* Halk eğitiminde kısa ve uzun süreli planlar ile birlikte yöresel gereksinimlere yönelik plan ve uygulamalarında yapılması gerekmektedir.

* Halk eğitiminde uygulamaya, insanların ihtiyaç duydukları unsurlardan başlanmalıdır.

* Halk eğitimin devamlı bir etkileşim unsuru olduğu, eğitime tüm yaşlarda ve tüm zamanlar ihtiyacımızın olacağı anlatılmalı ve halk eğitimi yürütücülerinin bu ihtiyaçlara karşılık vererek ülke içindeki uygulamaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

2.3.3. Dönüslü Eğitim

Öğrenmenin aralıklı bir şekilde tekerrür etmesi, eğitimin hayat boyu hale gelmesi, yeteri düzeyde ve zorunlu örgün eğitimden insanların küçük yaşlarda yararlanması ve yetişkin bireylerin tam zamanlı örgün eğitim faaliyetlerinde yer almasını kapsayan bir kavramdır (Okçabol, 1996) UNESCO, insancıl bir yaşam boyu öğrenme sistemi tasarlarırken, OECD baskın olarak ekonomik açıdan değerlendirmiştir. OECD 20.yüz yılın sonlarında dönüslü eğitim başlıklı bir rapor yayımlamıştır. UNESCO ise yaşam boyu öğrenme kavramını yaygınlaştırarak OECD'nin dönüslü eğitim kavramına baskın gelmiştir ve UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme kavramı kavram olarak kabul görmüş ve literatürde bu kavram dönüslü eğitim yerine yaşam boyu öğrenme olarak kendisine yer bulmuştur (Rubenson, 2009).

Tablo 2.1. Terminolojinin Evrimi

	1940'lar	1950'ler	1960'lar	1970'ler	1980'ler	1990'lardan itibaren
UNESCO	Yetişkin Eğitim	Yetişkin Eğitim	Education permanente	Yaşam Boyu Eğitim	Yaşam Boyu Eğitim	Yaşam Boyu Öğrenme
OECD	-	-	Dönüşlü Eğitim	Dönüşlü Eğitim	Dönüşlü Eğitim	Yaşam Boyu Öğrenme
AVRUPA BİRLİĞİ	-	-	Sürekli Eğitim & Dönüşlü Eğitim	Çoğunlukla gündemde yok	Çoğunlukla gündemde yok	Yaşam Boyu Öğrenme

Kaynak: Volles, 2014, 31.

2.3.4. Sürekli Eğitim

Sürekli eğitimin kurumsal bir hal alması 1960'lı senelerden sonra yaşam boyu eğitimle alakalı kavramsal tasarımların popülerlik kazanması ile karşımıza çıkmıştır. 1970'li senelerden sonra mühendislik, hukuk, tıp, eczacılık, yöneticilik gibi birden fazla kariyer unsurlarından sistemli ve geniş ölçekli sürekli eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Mesleklerde lisanslı veya sertifika sahibi olup olmamasına bakılmaksızın sürekli eğitime gereksinim hissedilmiştir. İlk sırada Amerika Birleşik Devletleri olmak ile birlikte çoğu devlette serbest mali müşavirlerde, avukatlarda ve eczacılarda sertifika mecbur kılınmıştır. Bu dönemin temel niteliği yaşam boyu öğrenme çerçevesinde sürekli eğitimin, milli eğitim ve öğretim programlarının yenilenmesi ve tasarlanması sürecinde etkin görülmesidir (Field, 2001).

20. yüzyılın sonlarından bu yana sürekli eğitime katkı sağlayan dört yaklaşım şunlardır;

* Mesleğini yaparken alabileceği sürekli eğitim olanaklarının bunun haricinde sunulanlardan fazla olması,

* Yükseköğretim kurumlarının sürekli eğitim birimleri ile sürekli eğitim uygulamaları teşvik edilmesi,

* Yükseköğretim kurumlarında işyerlerinin birbirleri ile bir amaç çerçevesinde uygulamalarda bulunmalarının sağlanması,

* Sürekli eğitimin sürekli olarak uzmanlık gerektiren işlerde pratik ve programların ilerletilmesini hedeflemesidir. Yukarıdaki yaklaşımlar sürekli eğitimin kurumsal bir yapıya bürünmesine yöneliktir. Bu yaklaşıma bakacak olursak sürekli eğitimden uzman kişilerin çeşitli yönlerden etkilenecek mesleki ilerleyişlerinde faydalanmalarını kapsamaktadır (Ronald, 2000).

2.3.5. Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan mesleğin gerekliliklerini kazandırma ve geliştirme süreci olarak tanımlanmıştır (Tufan ve Mızrak ve Çelik, 2007). Mesleki eğitim, insanın hayatını idame ettirebilmesi için gereken mesleki bilgileri ve mesleki yetenekleri elde etmesini sağlar (Yaldız, 2015:2).

Hayat boyu öğrenmeye bir vasıta olan sanat ve mesleki eğitim kursları, ekonomik noktada gereksinim duyulan iş ve mesleklerde işsiz olanlara veya işinde kendini ilerletmeyi, güncellemeyi arzu edenlere özeldir veya kamuda yeteneklerini geliştirmeyi ve meslek öğretmeyi hedefleyen kurslardır (Öksüz, 2010:36).

Global olarak hizmet çeşitliliği ve teknolojik ilerlemelerde sürekli ve hızlı güncellemeler meydana gelmektedir bu durum ülkemiz içinde bu şekildedir. Ülkemizde ve dünyada gerçekleşen bu dönüşümlerle birlikte yarış git gide kızışmaktadır. Bu şekilde kıran kırana bir yarışın kendini gösterdiği bir ortamda sağlam durabilmek için daha yüksek kalitede, hızlı üretimlere ve hizmetlere gereksinim vardır. Bu gereksinimin sağlanması ancak teknolojik üretim ve hali hazırda olan değişkenleri en kazançlı çıkacak şekilde uygulamak ile mümkün olabilir. Bu ise gösterilen çabanın ilerletilmesi ile ve mesleki eğitimle gerçekleşebilir (Öksüz, 2007:3).

Mesleki ve teknik eğitimlerde hedef, kişiye yetenek katmak veya yeteneğini ilerletmektir. Mesleki ve teknik eğitim; insanlara meslek için zorunlu olan bilgileri, becerileri, mesleki davranış kalıplarını elde etmesini sağlamaktır. Mesleki ve teknik eğitimde iş eğitime, amaç değil araç olarak kullanılmakta ve kişi becerilerinin bir çok yönden ilerletilmesi amaçlanmaktadır (Karakucak,2003: 24).

Genel olarak insanların mesleklere hazırlanma süreci olan mesleki eğitim,

devletlerin ekonomik ve sosyal imkanlarına bakılarak çeşitli şekillerde meydana getirilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim, toplumsal ve kişisel amaçları hedefleyen, belirli bir mesleği yapmak için gereksinim duyulan bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerinin elde edilmesini sağlayarak, kişiyi toplumun istekleri ve amaçları noktasında yetişmesini sağlamaktır (Akyüz, 1998:23).

2.3.6. İş Başında Eğitim

Hali hazırda işi yaparken gerçekleştirilen bu eğitim genel olarak kişisel veya küçük gruplarla yapılmaktadır. İş başında yapılan eğitimler ara ara gerçekleştirilmesiyle, süreci kapsamı veya donanımlarla alakalı teknik özellikli eğitimler olduğu gibi bireysel becerileri kapsayacak şekillerde de yapılabilmektedir (Barutçugil, 2002). Çalışan insanların beceri ve yeteneklerinin ilerletilmesinde yadsınamaz bir unsur olan iş başında eğitim devlet dairelerinde ve tam zamanlı çalışan insanların genel olarak yararlanabilecekleri bir eğitim türü şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ereş, 2021).

2.3.7. Hizmet İçi Eğitim

Çağımız insanların hayatlarına etki eden birçok unsurun olduğu bir dönemi kapsamaktadır. Bu unsurlar ise git gide fazlalaşarak ilerlemektedir. Bu unsurlardan en çok göze çarpanı, teknoloji, ekonomi ve sosyal oluşumda olan dönüşümler ve bu unsurların meydana getirdiği problemlerdir. “Bireyin içinde olduğu sosyal çevreye adapte olabilmesi, kendisine düşen rolü başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için okullarda ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve alışkanlıkları elde etmesi sağlanır. Bilimsel özellikteki gelişmeler, okullarda gerçekleştirilen eğitimin üstünde farklı hedefleri kapsayan uygulamaları gerekli kılmaktadır (Canman, 1979).

Hizmet içi eğitim eğitimin alt süreçlerinden biridir. Hizmet içi eğitimler genelde iş hayatını kapsamaktadır. Hizmet içi eğitimin bir çok tanımı bulunmakla birlikte Taymaz (1997), tanımında, “bireyin toplum yaşamına hazırlanması amacı ile bireyin gereksinim duyduğu bilgi beceri ve tutum kazanması ile kişiliğini geliştirmesi amacıyla uygulanan yardım süreci” şeklinde nitelendirmiştir (Taymaz, 1997).

Hizmet içi eğitim; kişilerin veya kişilerin oluşturdukları grupların iş hayatında aldıkları sorumlulukları veya gelecekte alacakları sorumlulukları daha iyi yerine getirebilmeleri hedefiyle kişilerin mesleki bilgi düzeylerini arttıran bilgi, alışkanlık ve

anlayışlarında, bakış açısı, alışlagelmiş alışkanlıklar, karar alma becerisi ve tutumlarında olumlu yönde gelişme sağlamak amacıyla, bireyin görgü, bilgi ve becerilerinde artışı sağlamaya yarayan eğitimlerin tümüdür (Sabuncuoğlu, 1994).

Aydın (2011) yetişkin bireylerde hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bulunurken bu eğitim faaliyetlerinde bulunması gereken özelliklerin aşağıdaki gibi olmasını önermiştir;

* Hizmet içi eğitim programları düzenlenirken kurumun amaç ve politikaları göz önünde bulundurulur.

* Hizmet içi eğitime katılan personel yetişkindir. Bu sebeple yetişkin psikolojisi dikkate alınmalıdır.

* Hizmet içi eğitim her alan ve kademedeki personel için düzenlenmelidir

* Hizmet içi eğitim mesleki bir eğitim olduğundan uygulamalı olmalıdır.

* Hizmet içi eğitim mutlaka ihtiyaçlara dayalı olmalıdır.

* Hizmet içi eğitim çok kısa sürede etkisini gösteren sihirli bir değnek değildir. Eğitim planlı ve sürekli olarak yapılmalıdır.

2.3.8. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim; doğrusal bir yapıda olmayan, karmaşık, kararlı ve hiyerarşik bir eğitim sistemi olarak değerlendirilebilmektedir. Uzaktan eğitim yeni iletişim teknolojileri tarafından desteklenen bir eğitim sürecidir. Uzaktan eğitim temel olarak aralarında çeşitli mesafeler olan öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar, akıllı telefon ve bunun gibi teknolojileri kullanarak birbirlerini görerek ve duyarak iletişim kurabilmesidir. Dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitim toplumsal gelişim açısından kıymetli bir yere sahiptir (Kırık, 2014).

Okullarda sürekli artan öğrenciler için ders anlatacak öğretmen sayısının yetersiz olması, insanların hayat boyu öğrenme serüveninde mekana ve zamana bağlı kalmaksızın eğitim almak istemeleri, işverenlerin personellerine daha hızlı ve ucuz şekilde hizmet içi eğitim yolu ile eğitim verme talebi, Covid 19 salgınında fiziki olarak bir araya gelinememesi insanları, kurumları çeşitli eğitim yöntemlerini keşfedip bu sayede eğitimlerine ve iletişimlerine devam etmelerini sağlamaya yitmiştir. Uzaktan eğitimde, uydu, ses, grafik, video, bilgisayar, akıllı telefon ve bunun gibi teknolojik

aletler ile mekandan bağımsız olarak öğrencilerin eğitilmesi sağlanmıştır (Demir, 2014).

Keegan (1980) uzaktan eğitimin kaidelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

* Yüz yüze eğitim alan öğrencinin ve ders veren öğretmenlerin mekandan bağımsız olarak buluşmaları.

* Okulun etkisinin olması.

* Öğretmen ve öğrencilerin iletişim kurarak ve gösterilen eğitim içeriğini yaymak için genel olarak basılı medyanın kullanılması.

* Öğrencinin diyalog kurabilmesi, başlatabilmesi için iki yönlü iletişiminin olması.

* Öğrenciler için sosyalleşme imkanı bulacağı toplantıların yapılması.

* Sanayileşme toplumuna uygun bir eğitim şekline katılım olması.

2.3.9. Yaşam Boyu Eğitim

Yaşam boyu öğrenme, yaşamın bir kısım aşamalarında görülen eğitim ile yaşamın bir kısım dönemlerindeki öğrenmelerin aksine, devamlı ilerleyen ve dönüşen şartlara uyum sağlamak için her yerde ve yaşam boyu süregelen bir süreçtir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu eğitim tüm yaşam boyunca devam eden bireyin kişisel, sosyal ve mesleki alanda gelişimini sağlayan çok geniş bir kavramdır (Erdamar, 2015, 220).

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi günlük hayatın bir parçası yapmak ve eğitim kurumlarındaki öğrenmeler ile örgün eğitim hedefini gerçekleştirmek için belirlenmiş o yaş, mekan ve zaman sınırlamalarını ortadan kaldırarak yaşamın bütün kısımlarında ve her an meydana gelebilecek öğrenmeleri içerir (Bağcı, 2015).

Yaşam bilgi üretilen ve üretilen bu bilginin sahaya aktarıldığı bir platformdur ve hayat boyunca öğrenme yaşamın içindedir. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenmeyi bireysel, sosyal ve mesleki açılardan izlemek gerekmektedir. İnsanlar bireysel, sosyal ve mesleki olarak ilerlemelerini yaşam boyu öğrenme ile gerçekleştirebilmektedirler. Yaşam boyu öğrenme kişisel perspektiften, insanların ilgi gösterdikleri alanlarda yüksek verimlilik göstermelerini ve kişisel gelişimlerini gerçekleştirmeleri amaçlamaktadır. Sosyal anlamda bir grubun bir amaç için var olan bilgiyi ilerletmesi ve bilgiyi çevresine

yayması hedefiyle birlikte olmasını amaçlamaktadır. Bu kısımda birey başka insanlarla iletişim kurarak sosyal becerilerini ilerletir. Meslek özelinde ise yaşam boyu öğrenme, kişilerin mesleklerini daha iyi yapabilmelerini ve mesleki bilginin ilerlemesini hedeflemektedir (Günüç vd., 2012).

2.4. BEDEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ

Beden eğitimi; “sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşmasını, karakter özelliklerinin gelişmesini sağlamak, kişiler, toplumlar ve uluslararası dayanışma, kaynaşma ve barışı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak amacıyla yapılan beden faaliyetlerinin tümüdür” (Demirci, 2006: 4).

Beden eğitimi; “insanın bütünü oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüdür” (DPT, 1983: 35).

Demirhan’a (2002) göre beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler şu şekildedir;

- * Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma,
- * Kendini kontrol edebilmeyi sağlama,
- * Ders sırasında sportmen olma,
- * Güzel bir görüntüye sahip olma,
- * Öğrencilere karşı anlayışlı olma,
- * İnsani ilişkilerinde iyi olma,
- * Öz eleştiri yapabilme, eleştiriye açık olma,
- * Sabırlı olma,
- * İyi bir espri anlayışına sahip olma,
- * Özgüveni olmalıdır,
- * İyi alışkanlıklara sahip olma,
- * Öğrencileri spor yapmaya istek uyandırmalı,

- * Bütün öğrencilerle eşdeğer şekilde ilgilenmeli,
- * Özgür düşünceyi desteklemeli,
- * Öğrenci değerlendirmede nesnel davranmalı,
- * Ders sırasında dersi ilgi çekici hale getirmeli,
- * Disiplinli olmalı,
- * Öğrenci fikir ve görüşlerine açık olmalı,
- * Doğaçlama yeteneğine sahip olmalı,
- * Dünyaya geniş bir bakış açısıyla bakmalı,
- * Ders sırasında öğrenci ilgi ve isteklerine karşı duyarlı olmalı,
- * Ödüllendirici bir yapıya sahip olmalı,
- * Öğrencilerin derse katılmalarını sağlamalı,
- * Ders işleyişini öğrenci düzeyine göre yapmak şeklinde belirtilmektedir.

İnsanlar anne rahminden mezara kadar geçen zamanda devamlı hareket etme gereksinimi duyarlar. Bu gereksinimi gidermek ve bedensel fonksiyonların yerine getirilmesi için çeşitli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulamalar beden eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Dönmez, 2018).

Çelikten vd. (2005) gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmende bulunması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- * Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- * Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- * Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- * Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- * Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- * Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- * Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde,

destekleyicidir.

- * Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- * Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- * Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- * Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- * Liderlik özelliklerine sahiptir.
- * Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- * Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- * Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- * Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- * Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
- * Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
- * Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- * Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- * İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.

2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları

Beden eğitimi ve spor modern eğitimin gereksinim duyduğu hedeflere ulaşılması noktasında kişinin daha zinde olmasına yardımcı olur. Çünkü modern eğitimin gereksinimlerinin gerçekleşmesi için kişilerin zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhsal açıdan zinde hissetmeleri gerekmektedir. Fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olmayan bir insanın yaşamına doğru yön vermesi mümkün görülmemektedir (Dönmez, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programına göre Beden Eğitimi ve Spor Dersinin amaçlar şu şekildedir:

- * Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
- * Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda

kullanır.

* Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.

* Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.

* Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.

* Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.

* Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.

* Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir (MEB, 2018).

2.5. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Mosston ve Ashworth'un (2009) beden eğitimi ve spor dersi için ortaya koyduğu 11 adet öğretim stili bulunmaktadır bunlar: Komut stili-A, Alıştırma stili-B, Eşli çalışma stili-C, Kendini denetleme stili-D, Katılım stili-E, Yönlendirilmiş buluş stili-F, Problem çözme: Tek doğru stili-G, Problem çözme: Farklı yollar üretimi stili-H, Öğrencinin tasarımı stili-I, Öğrencinin başlatması stili-J ve Kendi kendine öğretme stili-K'dir. Yukardaki stillerin ilk 5 tanesi (A-E) eski öğrenmelerin yeniden uygulandığı; sonraki 6 tanesi ise (F-K) yeni öğrenmelerin uygulandığı (üretildiği) öğretim stilleridir. A-E arasındaki stiller temel becerilerin kazanıldığı, gelenekselleşmiş kültürün sürdürüldüğü, öğrencinin daha önce öğrendiklerini yeniden tekrar ettiği, tanımlar ve kategorize ettiği , sadece eski ve yeni öğrenmeler ile alakalı stiller iken; F ile G stilleri tek doğrusu olan kavramların keşfedilmesini; H-K arasındaki stiller ise öğrencilerin uzak cevapların bulunmasını, farklı tasarımlarını ve yeni kavramlarla iletişim içerisinde olmasını kapsar (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.5.1. Komut Stil A

Komut stili sıralama içerisindeki ilköğretim yöntemimizdir. Bu stilde öğretmen, planlama evresindeki bütün kararları almaktan, uygulamaktan ve dersin değerlendirmesini yapmakla görevlidir. Öğrencinin görevi ise öğretmenin yönlendirdiği

talimatları yerine getirmektir. Öğretmen, ilk kısımda öğrencilere uygulamayı anlatma ve nasıl uygulanacağına karar vermekle görevlidir: dersin konusu, amacı, gerekli olabilecek özel uygulamalar, uygulama yöntemi, öğrencilerin gerekli malzemeler ile donanımı, sınıfın uygun olup olmayışı ve öğrencilerin amaçlarına ulaşmaları için lazım olan zaman ihtiyaç duyulabilecek değerlendirmelerde bulunma (Böke, 2020).

Komut stilinin diğer bir ismi klasik stildir. Bu stilde öğretmen, uygulamayı nasıl gerçekleştireceğini kararlaştırır; öğrenci ise, verilen talimatlara uygun bir şekilde hareketleri yapar. Öğretmen, verdiği komutlar ile uygulamanın başlamasını, bitmesini, nasıl durulacağını, gösterilen hareketin ne kadar süre devam edeceğini ve bunu gibi tüm uygulamayı evre evre tasarlar ve uygular. Bu şekilde istenilen hedeflere varılabilir (Nebioğlu, 2006).

Öğrencilerin, düzenli ve disiplinli olarak uygulamayı yapmalarını sağlamak, verilen süreyi gerektiği gibi kullanmak ve uygulamaların devamlı bir şekilde ilerlemesi hedefi ile; öğrencilerin verilen gerekli buyruk ve yönlendirmeleri yaparak öğrenim uygulamalarına katılım sağlamasıdır. Bu stilde öğretmen konuları hedeflere uyumlu şekilde, öğrencilerin seviyesinde noksanlık kalmayacak şekilde anlatır. Öğretmenin ders işlemindeki metodu, aktifliği ve iletişim yeteneği bu stilin etki ve başarısına oldukça etki etmektedir. Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde alıcı ve verici olmak üzere çift taraf vardır. Bunlar öğretmen ve öğrenci olmak üzere karşımıza çıkmaktadır. Bu stilin özelliği, tüm kararı öğretmenin almasından ileri gelmektedir. Uygulamadan önce ve uygulamadan sonraki tüm kararlar öğretmene aittir. Öğrencinin vazifesi ise verilen kararlara uymak, dikkat ile izlemek ve gerçekleştirmektir (Yıldız, 2012).

2.5.2. Alıştırma Stil B

Bu stil diğer stiller içerisinde öğrenciye karar verme olanağı sunan ilk stil olarak karşımıza çıkmaktadır. Alıştırma stili gerçekleştirilirken öğrenciler uygulama ile birlikte dokuz kısımda karar verme sürecini de yerine getirirler. Öğretmen, öğrencinin uygulama esnasında hızlı ve uygulamaya uygun kararlar alacağı noktada ona güven duymayı öğrenir. Öğrenci ise uygulamayı gerçekleştirirken dikkatli ve özgürce kararlar almayı öğrenir (Mosston, Ashworth, 2009).

2.5.3. Eşli Çalışma Stil C

Öğrencilerin öğretmen aracılığı ile edindikleri bilgi ve deneyimleri arkadaşlarının

gözetiminde, gerçekleştirme ve antrenman yaparak bireysel olarak kişisel gelişimlerini sağladıkları bir stil olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler bu metot da alıştırma yaparken, öğrencilerden birisi uygulayıcı, diğer öğrenci ise gözlemci rolündedir. Bu vazifeler öğretmenin rol değişim talimatı ile değişebilmektedir. Bu metot un gerçekleştirilmesinde başarı gözlem çizelgesi kullanılması metot u daha verimli hale getirir (Yıldız, 2012).

Öğrencilere bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişim alanlarında özgür öğrenim deneyleri gerçekleştirme hedeflemektedir. Öğretmen; mekanı hazır hale getirme görevini, öğrenci ise uygulamayı gerçekleştirme ve yardımda bulunma görevlerini almıştır. Eşli çalışma stilinde amaca varmak için öğrenciye, diğer stillerden daha çok mesuliyet yüklenmiştir (Ünlü, 2007).

2.5.4. Kendini Denetleme Stil D

Kendini denetleme stilinin en önemli niteliği alıştırma ve eşli çalışma stillerinin devamı olmasından ileri gelmektedir. Öğrenciler alıştırma ve eşli çalışma stillerini gerçekleştirerek kendilerini denetleme stilini de öğrenmiş olurlar. Alıştırma stilindeki çalışmaya katılma yöntemini öğrenen öğrenci eşli çalışma yönteminde ölçüt kullanımını ve eşleştiği kişiye düzeltmeler sunmayı öğrenir. Bu stilde aynı metot u kişisel olarak kendisinin değerlendirmek üzere uygular. Bu, öğrencinin kendini değerlendirme stilini gerçekleştirmek için alıştırma ve eşli çalışma yöntemlerini sırası ile öğrenmesi manasına gelmese de bu metotların öğrenilmesi öğrencinin becerilerinin geliştirilmesine fayda sağlayacaktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.5.5. Katılım Stil E

Komut, alıştırma, eşli çalışma ve kendini denetleme stillerinin niteliklerini içermektedir. Gerçekleştirilecek uygulama, öğretmen tarafından ortaya konan bir standardı yansıtır. Öğrencinin vazifesi, belirlenmiş olan standardı uygulamaktır (Musston ve Ashworth, 2009).

2.5.6. Yönlendirilmiş Buluş Stil F

Yönlendirilmiş buluş yönteminde öğretmen ile öğrenci arasında farklı bir ilişki vardır. Bu yöntemde öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin gereken cevapları vermesi beklenmektedir. Öğretmenin sorduğu her bir soru, öğrencinin bulduğu doğru

cevabı ortaya koyar (Musston ve Ashworth, 2009).

Öğrencilere imkan sunarak ortaya konan sorunlara kişisel değerlendirmeleri neticesinde mantıklı çözüm yolları bulmaları hedeflenmektedir. Öğretmenin bu stildeki vazifesi, sorunları sunma ve tasarlama; öğrencinin vazifesi ise sorunları farklı yönlerden ele alıp çözüme ulaştırmakla birlikte bu stil öğrenciyi merkeze alan bir stildir (Ünlü, 2007).

Bu yöntem öğrencilere, etrafı keşfetme, ortaya çıkan sorunları çözüme ulaştırma, farklı şart ve durumlarda esnek davranışlarda bulunabilme gibi yetenekler katmayı amaçlamaktadır. Bu yöntemde öğretmen sorduğu soruların yanıtlarını öğrencilerle Bununla birlikte öğretmen yönelteceği soruların konu çerçevesinde olmasına özen göstermelidir. Bir karmaşa olmaması için sunulacak problemler önceden planlanmalıdır (Musston ve Ashworth, 2009).

2.5.7. Problem Çözme: Tek Doğru Stil G

Bu stil öğrencilere çeşitli öğrenim deneyimleri ile sunulan problemlere, kendi kendilerine ve serbest bir şekilde çözümler bulmalarını sağlamaktır (Ünlü, 2007).

Problem çözme stilinde temel nokta ortaya konan sorunun öğrencilerin bulunduğu çevrede, gerçekleşmesidir. Öğrenci düşünerek geçerli bir çözüme varır. Öğrenci karşısına çıkan bir problemi veya öğretmenin sunmuş olduğu sorunu çözmek için, takip edilen bir yol ile çözümlerde bulunur. Bu yöntemde öğrenciler karşılıklarına çıkan sorunun çözümü için çeşitli çözüm yolları sunabilirler. Öğretmenin verdiği veya ortaya konmuş sorunun çözümünü gerçekleştiren öğrencinin derse olan tutumu ve isteği artar. Öğretmen, öğrencilere sorunları sunarken sorunun çeşitli çözümlerinin olmasına dikkat edilmelidir. Çeşitli çözümleri olan sorun öğrenciyi aktif çalışmaya teşvik eder, fikirler üretmesini sağlar ve derse ilgisini artırır. Öğretmen sorunu belirlerken öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığını değerlendirmelidir. Öğrencilerin seviyesini dikkate almadan belirlenen sorunlar, öğrencinin sonuca ulaşamamasına ve de başarısız hissetmesini netice verir. Sunulacak sorunlar belirlenirken, çözümü bariz olan öncelerden çözülmüş konulardan olmamasına dikkat edilmelidir; bunun için sorunun kazandırılmak istenen konu ya da uygulamanın ulaşılabilir olmasına özen gösterilmelidir. Bu şekilde sporda yeni keşiflere olanak tanınmış olunacaktır. Eskiden beygir yöntemi ile gerçekleştirilen yüksek atlama sporu daha sonraları sırtüstü atlama

şekline dönüşmesi sporda da yeniliklere ihtiyaç olduğunun en güzel örneklerindedir (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.5.8. Farklı Yollar Üretimi Stil H

Bu yöntem buluşun dışında konumlanmış farklı bir evreyi ifade etmektedir. Farklı yollar üretme yönteminde soru veya sorun öğrenci tarafından keşfedilir ve çözüm üretilir. Öğrenciler potansiyellerini arttırmak için öğretmenin kılavuzluğunda çalışmaları bizzat planlayarak gerçekleştirir ve değerlendirmelerde bulunur. Bu yöntemde konu ile ilgili kararları öğretmen alır. Öğrencinin vazifesi sorunlara çözüm üretmek ve bu çözümlerle ilgili planlamalarda bulunmaktır. Bu yöntemin amacı öğrencinin bilişsel ve psikomotor kapasitesine göre farklı yollar üretmesini sağlamaktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.5.9. Öğrencinin Tasarımı Stil I

Öğrencinin tasarımı stilinde öğrenci çalışmayı kendisi planlar ve uygular. Buradan anlaşılacağı üzere bu stil bireysel bir stildir. Öğrenci gerçekleştireceği çalışmayı yaparken, öğretmen izleyici konumdadır. Bu aşamada öğrenciyi yönlendirmez sadece izler. İzlediği yolun yanlış olduğunu sezerse onu yönlendirici sorular ile ipuçları verir ve öğrencinin doğru olanı bulması sağlanır. Öğretmen ortaya konan çalışma hakkında bir değerlendirme yapmaz (Mosston ve Ashworth, 2009). Öğrenci çalışma konusunu belirler ve bu konu ile ilgili bir alt başlık belirler. Öğrenci amacına varmak için önüne çıkan problemleri belirler ve çeşitli tasarımlar ile çözüm üretmeye çalışır (Mosston ve Ashworth, 2009).

2.5.10. Öğrencinin Başlatması Stil J

Öğrencinin başlatması stili yapı olarak farklı yollar üretme stiline benzerlik göstermektedir. Bunun yanında da birçok farklı yön içermektedir. Öğrenci kendisi için ilerlemeye, araştırmaya, bulmaya, bir program oluşturup onu takip etmeye hazır olup olmadığının farkındadır. Öğrenci öğretmenden öğrencinin tasarımı stilineki sürece girmeye istekli olduğunu söyler. Bu stili diğerlerinden ayıran en önemli ayrıntı budur. Öğrenci, öğretme ve öğrenme kısımlarını başlatma ve yürütmek için birinci derecede mesuliyet alır (Yıldız, 2012).

Öğrenci kendi sorunlarını tespit edip çözmeye hazırdır. Bu davranış öğrencinin bu

yönteme dahil olmaya hazır olduğunu göstermektedir. Hazır olma sürecinde tüm karar sorumluluğu öğrenci üzerindedir. Etkileşim kısmında öğrenci, tespit edilen problemlere göre, keşfetme ve uygulamaya yönelik kararlar alır. Etkileşim kısmında öğrenci, hazırlık kısmında aldığı kararları, uygulama kısmında meydana çıkan bulguları ve uygulamaları paylaşmak için aralıklı bir şekilde öğretmenden dönütler alır (Mosston, Ashworth, 2009).

2.5.11. Kendi Kendine Öğretme Stil K

Kendi kendine öğrenme yöntemi kişinin kendini eğitmek istediği zamanlarda uygulanabilir. Bu öğretmenin verdiği tüm kararları birey kendisi verir. Birey hem öğretmen, hem de öğrenci rolündedir (Yıldız, 2012).

Uygulamayı izleyen veya uygulama aşamalarının doğruluğunu değerlendirmeye alan başka bir kişiye ihtiyaç yoktur. Bu yöntem her zaman, her yerde, her durumda ve çeşitli bir sosyal olayda veya siyasi sistemde uygulanabilir. Bu, kişinin ölçülemez öğretme, öğrenme ve büyüme kapasitesinin bir delilidir (Mosston, Ashworth, 2009).

2.6. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ

Mesleki öğrenme öğretmenlerin düzenli bir şekilde etkileşimde bulunup iş birliği yaptığı, diğer öğretmenlerden aldıkları geri dönütlerle öğretimin güncellendiği, öğretimlerin izlenerek mesleki olarak kendilerini geliştirdikleri uygulamalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

Geleneksel olarak öğretmen gelişimi öğretmenlerin atölye çalışmaları ya da seminerler gibi okul dışı faaliyetler yoluyla bilgi edindikleri bir süreç olarak görülmüştür (Kwakman, 2003).

Öğretmenlerin belirli bir süre veya programa bağlı şekilde veya bağımsız olarak, kişisel olarak veya diğer öğretmenler ile meydana getirdikleri etkinlikler sonucunda elde ettikleri deneyimlerdir (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019).

Öğretmenin mesleki öğrenmesi kompleks ve karışık bir süreç olup, öğretmenlerin kişisel ve ortak olarak bilişsel, duygusal olarak sürece katılmalarını gerekli kılmaktadır.. Bununla birlikte düşünceler ve görüşler çerçevesinde her öğretmenin gelişimi ve dönüşümü için fikirlerini özgürce dile getirmesine imkan tanımaktadır. Bu süreç, eğitim politikaları veya eğitim kurumlarının kültürel yapısı içerisinde olurken, aralarından bir

kısmı diğer kısımlara göre öğrenme için daha elverişli şartlar ve imkanlar sunmaktadır (Avalos, 2011, s. 11-18).

Öğretmen mesleki öğrenmesi meslekle bir bütün olma, iş birliği içerisinde olma, eğitim kurumu ortamına bağlı ve ilerletilebilir inceleme ve hayata geçirme faaliyetleri şeklinde tanımlanmaktadır. Bundan dolayı devamlı olmayan tek taraflı faaliyetlerin yerine hareketli, sürekli ve etkileşim temelli bir süreci kapsamaktadır. Öğretmen mesleki öğrenmesinde eğitim kurumu öğretmenler ve öğrenciler için asıl öğrenme alanı olarak kabul edilmektedir. Öğretmen mesleki öğrenme faaliyetleri kamu veya özel eğitim kurumlarında bireysel veya gruplar halinde yapılabilmektedir (Hallinger, Liu, Piyaman, 2019).

Pedagoglar için mesleki öğrenmeyi ilerletmek, eğitim kurumlarına bu noktada destek vermek akademik başarının artmasında yadsınamaz bir yer tutmaktadır. Eğitimin başarıya ilerleyebilmesinde mesleki öğrenme çok önemlidir. Öğretmenler tesirli bir mesleki öğrenme sisteminde eğitim kurumu müdürleri; öğretmen eğitimi, öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme gereksinimleri, eğitim kurumu kültürünün oturması alanlarında destek alabilirler. Bu şekilde yeterli pedagojik eğitime sahip, uzman öğretmenlerin artması beklenmektedir (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 2-7).

Lieberman vd. (2011, s.19)'ne göre mesleki öğrenme uygulamasında bulunan öğretmenlerin başarı göstermelerini sağlayacak unsurlar aşağıdaki gibidir;

- * Sürekli ve belli aralıklar ile bir araya gelirler ve birbirlerine vakit ayırırlar.
- * Birbirleri ile güvenli ve samimi bir iletişim sürdürürler.
- * Ortak hedefleri için fazlaca çaba gösterirler.
- * Meydana getirecekleri uygulamalara odaklanırlar.
- * Pratikte karşılarına çıkan problemlere odaklanır ve bir çıkış yolu tasarlarlar.
- * Aralarında, dürüst olarak düşüncelerini paylaşırlar.
- * Gözlem, problem çözme, karşılıklı destek, tavsiye verme, akran öğretimi ve öğrenimi ile ilgilenirler.
- * Çalıştıkları kurumları öğrenciler ve kendileri için düzenli hale getirirler.
- * Konuşmaları teşvik etmek için iş birliğine dayalı uygulama yöntemleri

kullanırlar.

- * Bir hareket planı oluştururlar.
- * Birleri ile bağ kurmak için çeşitli yöntemlerden yararlanırlar.
- * Öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmek hedefiyle çeşitli uygulamalar yaparlar.

2.7. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİN ÖNEMİ

Ülkemizde 2023 eğitim vizyonunda geliştirilmesi amaçlanan temel unsurlardan biri de öğretmenlerin mesleki gelişimidir (Savaş, 2021).

Eğitim kurumları öğretmenlere mesleki ilerlemelerinde kaliteli imkanlar sunmaktadır. Ülkemizdeki mesleki gelişimin sayısal ve kalite olarak istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Eğitim kurumlarındaki mesleki gelişim faaliyetleri bu düzeyin iyileştirilmesinde etkili olabilir. Aynı zamanda istenilen öğretmen profillerinin tespit edilerek öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerinin tespit edilmesi sağlanabilir (Eroğlu, 2019).

Global anlamda hemen her alanda meydana gelen ilerlemeler sonucunda öğretmenlerin meslek öncesindeki aldıkları bilgi ve beceriler güncelliğini kaybetmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleki hayaları süresince bu güncellenmeye ayak uydurmaları için gerekli olan özellikleri kazandıracak tesirli mesleki gelişim imkanlarının yaygınlaştırılarak öğretmenlere sunulması önemlidir (Özer, 2008).

Öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik yurtdışında bir çok çalışma yapıldığı görülürken ülkemizde mesleki öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir (Erden, 2021).

Öğretmenler kişisel olarak gelişimlerini sağlamak, süratle ilerleme gösteren bilgi ve teknolojilere uyum sağlama ve bu sırada çeşitli ilgi ve gereksinimleri olan öğrenciler ile yüz yüze gelmektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesinin öneminin kavranması; öğretmenin pedagojik bilgisinin artmasına, verimli bir şekilde mesleğini yerine getirmesine ve eğitim sistemindeki niteliğin artmasına olumlu katkılarının olacağı düşünülmektedir (Uçar, 2021). Eğitim sisteminde nitelikli, kişisel gelişimini önemseyen, entelektüel açıdan yeterli donanıma sahip, 21. Yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayan öğretmenlerin olması, öğrencilerin ve toplumun ilerlemesine olanak

sunabilir. Öğretmen mesleki öğrenmesine eğitim sisteminde bulunan tüm unsurların destek vermesi önemlidir. Ülkemiz, öğretmenlerin mesleki olarak kişisel gelişimlerini sağlama ve çağdaş bireylerin yetiştirilmesi ile diğer ülkeler ile yarışabilir, teknolojiye, bilimde ve sosyal hayatta ilerlemeler sağlayabilir (Uçar, 2021).

Çağımızda öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri diğer dünya devletlerinde de üzerinde çalışılan bir alan olarak araştırılmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi, bilinçli, hayat boyu öğrenmeyi esas olarak kendisine rehber edinmiş öğrenciler yetiştirebilmeleri için kişisel anlamda ve mesleki anlamda kendini geliştiren, ortaya çıkan yeni güncellemeleri ve öğrenme imkanlarını gözetken, araştıran ve öz eleştiri yaparak yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi gereklidir. Sadece mesleki olarak kişisel gelişimini sağlayan öğretmenler öğrenciler için elverişli öğrenme imkanları sunabilir (Seferoğlu, 2004). Bunun hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim imkan ve uygulamalarından haberdar olmaları ve takip etmeleri de önemli bir unsurdur. Eğitim kurumlarının vasfını ve öğretimin kalitesini etkileyen diğer bir faktör de öğretmenlerin mesleki doyuma olmalarıdır. Okullarda çalışanların mesleki doyularının yüksek seviyede olması okulların tesirli ve verimli olarak eğitim verebilmelerine imkan sunar (Demirtaş ve Ersözlü, 2010).

2.8. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU

DuFour (2004), mesleki öğrenme topluluklarını “okul uygulamalarını derinden etkileyen güçlü ve yeni bir çalışma yöntemi” şeklinde tanımlamıştır. Daha kapsayıcı bir şekilde MÖT, öğrenci başarısını geliştirmek için, yansıtıcı bir süreçte işbirliği içinde devam eden ve daha iyi bir okul kültürü sağlamak için aynı vizyonla, motive edilen bir grup eğitimci olarak tanımlanmaktadır (DuFour vd., 2010).

Mesleki öğrenme ile ilgili yapılan tüm tanımlarda toplulukların, öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeleri üzerinde sorumluluk sahibi oldukları kavramı yer almaktadır (Ağsu, 2020).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramı, 20. Yüzyılın sonlarından bugüne değin birçok şekilde tanımlanmıştır. Aynı zamanda birlikte nitel ve nicel araştırma metotları ile ölçülmekte ve bu anlamda tanım çeşitliliği genişlemiştir. Bundan dolayı mesleki öğrenme toplulukları kavramının tüm dünyada kabul görmüş tek bir tanımı yoktur fakat bilimsel araştırmalarda araştırmacı kendi bulgularına göre mesleki öğrenme topluluğuna

çeşitli kısımlardan bakarak tanımlamıştır. Mesleki öğrenme topluluğu tanımlarına bakacak olursak ortak paydalar içerdiklerini görebiliriz (Çopur, 2020).

Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmen öğrenmeleri ana hedef olarak görülmektedir. Öğrenen, sorgulayan, araştıran ve bilgi seviyesini geliştiren öğretmenler mesleki öğrenme topluluğunun merkezinde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu öğretmenlerce yetiştirilen öğrencilerin de kalıcı öğrenmeler sağlayacağı düşünülmektedir (Ekinci, 2018).

Son on yılda, mesleki öğrenme toplulukları eğitim kurumu yönetimi, okul öğrenimi ve öğretmen gelişimi ile ilgilenen pedagogların dikkatini çekmiştir. Mesleki öğrenme toplulukları, öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının devamlı şekilde öğrenmesine ve gelişimine uygun bir okul kültürü oluşturmayı hedeflemiştir (Stoll vd., 2006).

Eaker, DuFour ve DuFour'a (2002) göre mesleki öğrenme topluluğuna eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin etkisi çok kıymetlidir. Öğretmen, eğitim kurumunun gelişimi ve öğrencilerin başarılarının artırılmasında oldukça etkindir.

Mesleki öğrenme topluluğunu devam ettiren öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki ödevleri aşağıdaki gibidir (Cormier, 2009);

- * Mesleki öğrenme topluluğunca eğitim kurumlarında etkinlikler düzenlemek
- * Eğitim kurumunun paylaşılan vizyon ve değerlerini tespit etmek
- * Ortaya konulan eğitim kurumu vizyonunu özümsemek
- * Ortaya konulan vizyonu günlük eğitim-öğretim aktivitelerinde sergilemek
- * Eğitim kurumunun kısa ve uzun ölçekli amaçlarına yoğunlaşma
- * Ders plan çizelgelerini araştırma temelli ve veri merkezli ortaya koymak

2.9. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMENİN ALT BOYUTLARI

Çalışmamızda kullanılan, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeğinin dört alt boyutu bulunmaktadır.

2.9.1. İş Birliği

Öğretmenin öğretimi tasarlaması, öğretim metot ve yeteneklerini geliştirmeleri,

öğretimde kullanmış oldukları etkinlik, çalışma ve uygulamalar gibi konularda birbirleri ile alış veriş içerisinde olmaları, öğrencinin derslerdeki ilerleyişi veya gerileme nedenlerini aralarında müzakere etmelerini kapsamaktadır (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

2.9.2. Yansıtma

Öğretmenin kişisel tecrübeleri ve öğrencileri ile yaşadığı deneyimler neticesinde öz eleştiriler ile kişisel değerlendirmede bulunması ve yetersiz gördüğü kısımları tamamlama gayretini kapsamaktadır. Bununla birlikte bu alt boyut öğrencilerden aldığı geri dönütler ile kendini güncellemesini ve diğer öğretmen arkadaşlarının verimli oldukları yönlerinden yararlanmasını ifade etmektedir (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

2.9.3. Uygulama

Öğretimin gelişimini sağlamayı ve öğretimle alakalı problemlere çare bulmak için öğretmenin çeşitli düşünce, materyal ve etkinlikler ortaya koyması ve bu unsurları öğrencilere aktarmasını kapsamaktadır (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

2.9.4. Bilgi Tabanına Ulaşma

Bilgi tabanına ulaşma öğretmenlerin öğretimlerini daha verimli bir hale getirebilmeleri için çeşitli veri tabanlarından yeterince istifade edip etmediğinin ölçülmesini kapsamaktadır (Liu ve Hallinger., 2016, s. 87-89).

2.10. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ÜZERİNE YAPILAN BENZER ÇALIŞMALAR

Kılınç vd. (2021), yapmış oldukları makale çalışmasında öğretmenlerin öz yeterliliği, bireysel akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen mesleki öğrenme düzeylerinin ne derece birbirleri ile ilişkili olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılan bu araştırmanın örneklemini Karabük ilinde yer alan ilk ve ortaokulda görevli 161 Kadın, 139 Erkek toplam 300 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmen öz yeterliliğinin bireysel akademik iyimserlik düzeyini ve öğretmen mesleki öğrenme düzeyini olumlu olarak etkilediğini, bireysel akademik iyimserlik düzeyinin öğretmen mesleki öğrenme düzeyini pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir.

Uçar (2021), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan

bu çalışmanın evreni 2020-2021 öğretim yılı Karabük İlde yer alan Milli Eğitime bağlı ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim(lisede) öğretmenlik yapan 1342 erkek 1492 kadın toplamda 2834 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda ulaşılan verilere göre, öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik algı düzeyleri alt boyutlardan olan iş birliği ve uygulama boyutunun yüksek düzeyde olduğu, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutunun da benzer olarak yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada mesleki öğrenme boyutunun cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, okul kadem durumu, bulunduğu okulda çalışma yılı, toplam meslekte çalışma yılı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okulun bulunduğu yere göre ise il ve ilçe merkezinde bulunan okullardaki öğretmenlerin iş birliği ve yansıtma alt boyutlarında köy okulunda çalışan öğretmenlere kıyasla yüksek seviyede ve anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Savaş (2021), yaptığı doktora tez çalışmasında öğretmen mesleki öğrenmesi ile farklı değişkenler ile olan ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılan bu araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 öğretim yılı Kastamonu il ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 429 Kadın, 381 Erkek toplam 810 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma neticesinde öğretmenlerin mesleki öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu, belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine dahil olma durumu, yansıtma alt boyutunda cinsiyet ile eğitim; uygulama alt boyutunda branşı ve hangi öğretim kademesinde yer aldığı; iş birliği alt boyutunda meslekte çalışma yılına göre anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesine bireysel ve örgütsel değişkenleri dorudan etkilediği, örgütsel değişkenlerin ise dolaylı bir şekilde anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir.

Cansoy (2019), yapmış olduğu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Yaptığı araştırmada ilk ve ortaokullarda çalışan dokuz öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Yapmış olduğu çalışmanın sonucunda eğitim kurumu müdürlerinin akademik başarıyı, ortak hedefleri ve ortak değerleri önemsendiği, okulda iş birliği ve saygı temelli bir eğitim kültürü oluşturmaya gayret ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kalkan (2015), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında mesleki öğrenme

topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ankara'nın yedi farklı ilçesini kapsayan bu çalışmada ilköğretim kademesinde vazifeli 805 öğretmen katılım sağlamıştır. Çalışmada öğretmenlerin görev yapmış oldukları okullarda mesleki öğrenme topluluğu düzeylerinin genel olarak katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir, bunula birlikte mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır.

Cüccemen (2018), mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi isimli tez çalışmasında örneklem grubunu olarak Ankara ilinin Polatlı ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokulda vazifeli 986 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlere mesleki öğrenme ölçeği uygulanmış olup veri toplanmıştır. Yapılan çalışmada okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin, mesleki öğrenme topluluğu alt boyutları değişkenine göre anlamlı derecede bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Saçmalioğlu (2019), yapmış olduğu tez çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi isimli çalışmasının örneklem grubunu Ankara'da bir devlet üniversitesinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 4.sınıfta öğrenim gören 6 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 12 haftada toplanmıştır. “Beden Eğitimi'nde Multidisipliner Yaklaşım” dersine ait notları, grup görüşmeleri, kullanılmıştır. Yapılan çalışmada birbirine saygı duyan, güvenen öğretmen adaylarının mesleki öğrenme topluluğunda etkileşime girdiğinde 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere ihtiyaç duydukları ve bu becerileri ortaya çıkardıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Ağsu (2020), yapmış olduğu çalışmada fakülte okul iş birliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması yöntemi kullanılan bu çalışmanın örneklem grubunu 2017-2018 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir kurumun lise kademesinde çalışan üç matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Yapmış oldukları tez çalışmasına Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir okulun lise düzeyinde ders veren üç matematik öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplama aşamasında gözlem formu, video kayıtları ve toplantı ses kayıtları kullanılmıştır. Yapılan çalışmada uzman desteğinin

öğretmenler tarafından hemen kabul gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Pınar (2019), öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etkenler: İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmanın örneklem grubunu örneklemi Türkiye’de farklı illerde ve kademelerde çalışmakta olan ve çeşitli yaşlardaki 1015 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenleri en çok etkileyen faktörün biliş ve inançları olduğu görülmüştür. İkinci olarak en çok etkileyen faktörün bağlamsal değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Farklılıklara bakıldığında ise sadece öğretmenlerin biliş ve inancı ile deneyimleri arasında fark bulunmuştur.

Çopur (2020), yapmış olduğu çalışmada “tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Tasarım temelli araştırma yaklaşımına göre planlanmış olan çalışmanın örneklem grubunu Bursa da milli eğitime bağlı vazife yapan nicel boyutunda 386 katılımcı oluştururken nitel boyutta ise 8 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna katılımı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atmaca (2020), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaptıkları meslek hatalarının meslekî öğrenme bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tekli durum çalışması desenine göre tasarlanan çalışmanın örneklem grubunu 38 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler çalışma yürütücüsü tarafından oluşturulan form ile toplanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin hata yapımlarındaki en büyük nedenler arasında deneyimsiz olmaları, okul idaresi ile iletişiminin yetersiz olması ve öğrencilerin velilerini yakından tanımamasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akhtar ve Butt (2012), yapmış oldukları çalışmada sorgulamaya dayalı pedagojinin unsurlarını ve süreci nasıl anladıklarına yönelik algılarının incelenmesi amaçlamışlardır. Çalışma Pencap'taki bir üniversitede 20 eğitim fakültesi öğrencisi ve üniversitede görevli hocaların katılım sağlaması ile gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin sorgulamaya dayalı pedagoji hakkında çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Deffenbaugh (2011), yapmış olduğu çalışmada okullarda profesyonel öğrenme topluluğu modelinin uygulanma kapsamını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Missouri eyaletinde ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri içeren ve 2007-2008 ile 2009-2010 öğretim yıllarını içine alan çalışmada okul müdürleri değışmemiş okullar araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 155 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler çalışma yürütücüsü tarafından oluşturulan ölçek ile toplanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin okullarında mesleki öğrenme topluluğu boyutlarının uygulanma kapsamına ilişkin algılarını yansıttığı sonucuna varılmıştır.

Scoggins (2008), yapmış olduğu çalışmada mesleki öğrenme topluluğu ve okullarda liderlik kapasitesinin etkisini incelemiştir. Çalışma ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde genel toplamda 18 okulda gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada okullarda liderlik kapasitesi ile mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kwakman (2003), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımını belirleyen faktörleri incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Hollanda'da 10 farklı ortaokul kademesinde görev yapan 170 i Kadın 367 si Erkek genel toplamda 537 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamaları 45.8 olmakla birlikte meslekte çalışma yıl ortalamaları 20.1 yıldır. Veriler çalışma yürütücüsü tarafından hazırlanan anket ile toplanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin faaliyetlere en çok okuma, meslektaşlarıyla düşüncelerini paylaşma veya ders içi aktivitelere katılım sağladığı sonucuna varılmıştır.

Gültekin ve Çubukçu (2008), yapmış oldukları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemi kullanılan bu çalışmanın örneklem grubunu 530 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimin kişisel gelişimlerini desteklediğine inandıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitimi faaliyetlerinin yapılmasını gerekli görmelerinin en büyük nedenin üst göreve hazırlanma istekleri olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar, hizmet içi eğitim faaliyetleri tasarlanırken eğitim kurumlarında ve toplumsal anlamda meydana gelen gelişmelerin dikkate alınmasını önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2009), yapmış olduğu çalışmada Hizmet içi eğitime katılımın eğitim

öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan bu çalışmanın örneklem grubunu İstanbul İli Anadolu Yakası Sultanbeyli, Ümraniye ve Kadıköy ilçelerinden rastgele yöntemle seçilmiş 240'ı öğretmen, 36'sı yönetici genel toplamda 276 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen ve yönetici görüşlerinin olumlu ve ortalama seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada okul müdür ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeteri kadar yararlı olmadığı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Ayrıca demografik değişkenlere ilişkin farklılaşmaların incelenmesi sonucunda ise daha çok yaş değişkeninin önemli olduğu görülmüş ve genç öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin daha az olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergin, Akseki ve Deniz (2012), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma 2008-2009 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 15 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 64'ü kadın, 24'ü erkek genel toplamda 90 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan en önemli bulgu sınıf öğretmenlerinin bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişmelere uyum sağlayabilmek, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmek, kendilerini geliştirebilmek için hizmet içinde eğitilmeyi gerekli görmeleridir. Sonuç olarak sırasıyla, dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite eğitim teknolojisi (bilgisayarı öğretim amaçlı kullanma vd.) konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öncelikli olduğu belirlenmiştir.

Gökmenoğlu (2012), yapmış olduğu çalışmada öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim türleri ve bu programların özelliklerinin belirlenmesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 1730 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının öğretmen ihtiyaçlarının tespit edilip bu tespitlere göre tasarlanmasını ve çeşitli uygulamalar ile destek verilmesinin elzem olduğunun ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler katılım gösterdikleri eğitim faaliyetlerinin yarısından memnun oldukları diğer yarısından ise memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman (2013), yapmış oldukları çalışmada

öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklem grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 212'si kadın, 210'u erkek genel toplamda 422 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin olumsuz tutuma sahip oldukları ve tutumların cinsiyete, branş ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Kulaz (2013), yapmış olduğu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının koşul ve verimlilikleri hakkındaki düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla İlçesinde bulunan toplam 29 devlet ilkökullarında çalışan 253 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerini değerlendirme düzeyleri süre açısından, kapsam açısından, yöntem ve teknik açısından, uygulamaların yeterlikleri açısından, ortam açısından ve uygulamaya katkısı açısından ortalamalar seviyesindedir. Ayrıca öğretmenlerin hali hazırda hizmet içi eğitim faaliyetlerine olan tutumlarının olumsuz olduğu, hizmet içi eğitimlerin belirlenen hedeflere varamadığı ve etkili bir şekilde değerlendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güney (2018), yapmış olduğu çalışmada ilkökullarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Midyat ilçesinde görevde bulunan 144'ü kadın, 126'sı erkek olmak üzere genel toplamda 270 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarının gerekli olduğunu ancak yeterince etkin olmadığını, sorun alt boyutunda kararsız kaldıklarını puan ortalamaları ile belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarından beklentilerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Karacabey, Bellibaş ve Adams (2020), yapmış oldukları çalışmada Türk okullarında müdür liderliği ve öğretmen mesleki öğrenimi: Kolektif öğretmen yeterliğinin ve öğretmen güveninin aracılık etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 1200 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada

dönüşümcü ve öğretim liderliğinin öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliliğinin ve öğretmen güveninin öğretmen mesleki öğrenmesini dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Opfer ve Pedder (2011), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmesini kavramsal bir çerçevede incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmen, eğitim kurumu ve öğrenme etkinliği şeklinde üç alt başlıkta incelemiştir. Bunlar öğretmen, okul ve öğrenme etkinliğidir. Bununla birlikte öğretmen mesleki öğrenmesini anlamak için alt başlıkların birbirleri ile ilişkileri incelemenin önemli olduğu ve öğretmen öğrenimini anlamak için akademisyenlerin açıklayıcı nedensellik ve karşılıklılık üzerine odaklanan metodolojik uygulamaları benimsemeleri gerektiği sonucuna varır.

Li (2014), yapmış olduğu çalışmasına Hong Kong'da 32 farklı okulda ilköğretim kademesinde görev alan 970 öğretmen katılım sağlamıştır. Yapılan çalışmada okul liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde güven, iş birliği ve iletişimin etkisini incelemiştir. Yaptığı inceleme sonucunda güven, iş birliği ve iletişimin okul liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında farklı birçok aracı değişken olduğunu tespit etmiştir.

Liu, Hallinger ve Feng (2016), yapmış oldukları çalışmada müdür merkezli liderliğin öğretmen üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapısal eşitlik modeli kullanılan çalışmanın örneklem grubunu Çin de 41 farklı okuldan ilk ve ortaokul kademesinde görevli 780'i kadın, 479'u erkek genel toplamda 1259 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada müdür temelli liderliğin güven ve öğretmen mesleki öğrenmesini etkilediği tespit edilmiştir.

Hallinger, Liu ve Piyaman (2019), yapmış oldukları çalışmada Müdür liderliğinin öğretmenin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu Çin'den katılım gösteren 1259 öğretmen ile Tayland'dan katılım gösteren 1071 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesine ciddi anlamda etki ettiğini tespit etmişlerdir.

2.11. YAŞAM BOYU ÖĞRENME NEDİR

Yaşam boyu öğrenme kavramı, bir ömür, devamlı, limitsiz öğrenme olarak ifade

edilirken ayrıca yetişkin eğitimi ve halk eğitimi olarak da görülmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2010). Yaşam boyu öğrenmenin tanımına bakacak olursak “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009, s.7).

Diğer bir tanımda ise “Resmi bir özellik taşıyan ya da taşımanın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyu gerçekleştirilen hem bir amaca yönelik, hem de rastgele öğrenme etkinliklerinin tümü” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009, s.807).

Başka bir tanıma göre ise yaşam boyu öğrenme bireyin potansiyeli doğrultusunda yeteneklerinin sürekli geliştirilmesi süreciyle uyum elde edebilmesidir denmiştir (Akkuş, 2008).

Yapılan tanımlardan biriside; Bilgi ve beceri edinmenin yanında kişisel, toplumsal ve ekonomik yaşamda ayakta kalmaya yarayacak, yaşamın her anında sürdürülen öğrenme etkinlikleridir (CEC, 2000).

Coşkun ve Demirel (2012), ise “bireyin potansiyeline bağlı olarak yeteneklerin geliştirildiği yaşam boyunca devam eden bir süreç” olarak bu kavramı ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılı Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'ne göre yaşam boyu öğrenmenin hedefi, kişilerin bilgi toplumunun gerekliliklerine uyum gösterebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm kısımlarına aktif olarak katılım göstermelerine imkan tanımadır. Bunun için ise kaliteli ve kalıcılık sağlayabilecek öğrenme olanağı sunan okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması, eğitim kurumlarında kişisel gelişimi destekleyen olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması, işe girişlerin kolaylaştırılması ve işe giren kişilerin uyumsuzlukların en aza indirgenmesi, yetişkinlerin öğrenmeye özendirilmesi olarak amaçlar sıralanmıştır (MEB, 2009).

Güncellenen, ilerleyen ve bilginin sürekli dönüşüm gerçekleştirdiği çağımızda, kişi devamlı bir öğrenme gereksinimi duymaktadır. Bilginin hızla çoğaldığı ve yaygınlaştığı bu dönemde kişilerin gereksinim duydukları bilgileri öğrenmesini zorunlu hale getirmiştir. Bilginin devamlı olarak dönüşüm gerçekleştirmesi ve güncellenmesi ise öğrenme sürecinin de sürekli hale gelmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu süreçte

yaşam boyu öğrenme kavramı göze çarpmaktadır (Ayaz, 2014).

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin öğrenme ortamına uyumu, becerileri, kişiliği ve uygun ders materyali oluşturması gibi unsurlar öğrenme-öğretme başarısına etki ettiği gibi ortaya yeni bilgiler koymak, araştırmak, bilgileri aktarmak ve bu bilgileri yönetmek için birden fazla yöntem ile çalışmak son derece kıymetlidir. Bununla birlikte teknoloji ile ortaya çıkan uzaktan eğitim, e-öğrenme, açık eğitim, mobil öğrenme gibi unsurların yaşam boyu öğrenme üzerinde son derece etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sayede öğrenme gereksinimi duyan kişiler zamandan ve mekandan bağımsız olarak bilimsel ve akademik araştırmalara, kütüphane ve eğitim içeriklerine, bilgi kaynaklarına ve daha birçok eğitim imkanına kolayca erişip yaşam boyu öğrenme olanağına hayat boyu ulaşmış oldular. Bundan dolayı insanların yeterli yaşam boyu öğrenim gerçekleştirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek son derece önem arz etmektedir (Gedik, 2019).

Sürekli güncellemelerin ve ilerlemelerin gerçekleştiği bilgi ve teknoloji evreninde, güncellemeler son derece süratli olmakla birlikte insanların öğrendikleri bilgiler zaman içerisinde geçersiz veya güncelliğini yitirmiş olabilmektedir aynı zamanda insanlarda devamlı olarak kendilerini güncelleme gereksinimi duymaya başlamışlardır. Süregelen bu dönüşüm ve güncellemelere uyum sağlayabilmek, yaşam boyu öğrenmenin kıymetini ve gereğini arttırmaktadır. Öğrenmenin sadece eğitim kurumlarında olmamasından ve öğrenilen bilgilerin zaman içerisinde güncellenmesinden dolayı, yaşam boyu öğrenme becerilerinin çocukluktan edinilmesi son derece önemlidir. Bundan dolayı öğrencilerin öncelikli olarak öğrenme becerilerinin gelişimi sağlanarak, toplumsal hayatta birtakım şartlar karşısında yeni düşünceler üretip bu oluşan şartlarla mücadele etmeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. İnsanların okulda ve okul haricinde kendi kendine öğrenmesi, edindiği bilgileri yeni oluşan durum ve şartlarda ortaya koyabilmeleri gerekmektedir. İnsanların öğrenmeyi öğrenme yani meta bilişsen düşünebilmeleri noktasında gelişmeleri öğretmenlerin çaba ve gayretlerine bağlıdır. Bu anlamda öğretmenlerin ilk önce kendilerinin meta bilişsel düşünce olarak belli bir seviyede olmaları ve yenilik ve ilerlemelere açık olmaları gerekmektedir (Yaman, 2014).

Avrupa Birliği Komisyonu (Commission of the European Communities) tarafından 2000 senesinde yayımlanan Hayat Boyu Öğrenme stratejisinde altı ana

stratejinin, hayat boyu öğrenmenin kavramsal olarak ortaya konması ve toplumlara aktarılmasının gerekli olduğu kararlaştırılmış ve içerisinde bulunduğumuz yüzyılda hayat boyu öğrenmenin genel çerçevesi çizilmiştir:

* Herkes için yeni temel beceriler: Bilgi toplumuna sürekli katılım için gerekli becerilerin kazanılması ve yenilenmesi için öğrenmeye evrensel ve sürekli erişimi garanti etmek.

* İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Önceliği Avrupa'nın en önemli varlığı olan insanlarına vermek için insan kaynaklarına yapılan yatırım seviyelerini gözle görülür şekilde artırmak.

* Öğretme ve öğrenmede yenilik: Yaşam boyu ve yaşam boyu öğrenmenin sürekliliği için etkili öğretme ve öğrenme yöntemleri ve bağlamları geliştirmek.

* Öğrenmeye değer vermek: Özellikle örgün ve yaygın eğitim olmak üzere, öğrenme katılımının ve sonuçlarının anlaşılma ve takdir edilme yollarını önemli ölçüde iyileştirmek.

* Rehberlik ve danışmanlığı yeniden gözden geçirmek: Herkesin Avrupa genelinde ve yaşamları boyunca öğrenme fırsatları hakkında yüksek kaliteli bilgilere ve tavsiyelere kolayca erişebilmesini sağlamak.

* Öğrenmeyi eve yaklaştırmak: Kendi topluluklarında ve uygun olan her yerde BİT tabanlı tesisler aracılığıyla desteklenen öğrencilere mümkün olduğunca yakın yaşam boyu öğrenme fırsatları sağlamak (CEC, 2000).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu 2006 yılında yaşam boyu öğrenmeyle alakalı sekiz adet anahtar yeterlilik ortaya koymuştur (Figel, 2007:3-12):

* Anadilde İletişim Yeterliği: Kavramları anadilde ifade edebilme ve yorumlama, duygu, düşünce ve izlenimleri sözel ve yazılı olarak dile getirebilme ve diğer insanlarla anadil ile iletişim kurabilme yeterliliğidir.

* Yabancı Dil Yeterliği: Kendi ana dilinde sahip olmuş olduğun iletişim becerine yabancı dil içinde sahip olunmasını kapsamaktadır. Bununla birlikte yabancı dilde iletişim, farklı düşünce görüş ve yönelişlere saygı duymayı, kültürlerarası iletişimi de geliştirmektedir.

* Matematiksel Yeterlik ve Fen ve Teknolojide Temel Yeterlikler: Matematik ile ilgili yeterlilik, hayatta karşılaşılabilecek bir dizi sorunu çözmek hedefiyle matematiksel yeterliliği iletme ve sahaya dökebilme yeteneğidir. Fen ve teknolojiadaki yeterlilikse, problemleri belirli çerçevede tanımlamak ve ispata odaklı sonuçlara varabilmek üzere kullanılan bilgi ve araştırma tekniklerini kullanma becerisidir.

* Dijital Yeterlikler: Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik kendini geliştirmesi, bilginin analiz edilmesi, verileri yönetebilmesi, yeni veriler üretebilmesi, sunabilmesi ve dönüşümünü sağlayabilmesi amacıyla bilgi iletişim teknolojilerini yetkin bir şekilde kullanmak, başka insanlar ile internet üzerinden sesli ve/veya görüntülü bağlantı kurma becerilerini kapsamaktadır.

* Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği: Kişinin kişisel veya toplumsal olarak zamanı ve bilgiyi yetkin olarak kullanıp kendi meta bilişsen düşünme becerisini geliştirebilmesidir. Bu yeterlik kişinin öğrenme sürecini ve ihtiyaçlarının farkındalığını, bulunduğu durumu analiz etmeyi ve etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek için verebileceği mücadele becerisini ifade etmektedir.

* Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler: Kişisel, toplumsal ve kültürel ilişki becerisini kapsamaktadır. Aynı zamanda insanların sosyal ve meslek hayatına etkin katılımı ifade etmekle birlikte karşılaşılan olaylarda meydana gelen problemleri çözmeye yeteneğinin tümünü kapsamaktadır.

* İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği: Sorumluluk alabilme, girişimlerde bulunabilme ve fikirlerini gerçek hayata geçirebilme becerisini ifade etmektedir. Aynı zamanda Yaratıcılık, yenilikçilik, riske girebilme, proje oluşturma ve yürütme yeteneklerini içermektedir.

* Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği: Fikir, tecrübe ve duyguların Resim, müzik ve edebiyat gibi araçlar ile olağan üstü bir biçimde keşfedilmesinin öneminin farkına varılması, modern kültür ile alakalı bilgisinin olmasını ifade etmektedir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yaşam boyu öğrenme üç ana hedefe odaklanmıştır. Bu hedefler yaşam boyu öğrenmede fırsatlar oluşturarak insanların kişisel gelişimini, toplumsal bütünleşmesini ve ekonomik büyümeyi kapsamaktadır (DPT, 2001).

* Kişisel Gelişme: Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme stratejileriyle, kişi etkin öğrenmeye yönelmekte ve insanı odak noktası yapmaktadır. İnsanlara daha çok seçme ve girişim imkanı sunarak, insanların yönelimlerine ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim imkanı sunmayı hedeflemektedir. İnsanlık olarak, küçük, orta ve ileri yaşlarda, öğrenme gereksinimlerimizi gidermek üzere, şekillendirilmiş eğitim olanaklarından faydalanmamız gerekmektedir. Bireylerin var oluşlarını devam ettirmek, potansiyellerini en üst sınıra taşımak, beyin temelli teknolojiyi iletirmek, onurlu bir şekilde çalışmalarını sürdürmek ve hayatlarını devam ettirmek, ülkesinin ilerlemesine katkıda bulunmak, hayat standartlarını yükseltmek, olgun kararlar almak ve öğrenmeyi devam ettirmek için gereksinimleri olan tüm öğrenmeleri içermektedir (DPT, 2001).

* Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme bu döneme kadar küçük grupların faydalandığı bir kavram olmuş iken günümüzde tüm bireylere yaşam boyu öğrenme imkanları sunarak, eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamış ve insanların demokratik dinamiklerini sağlamlaştırarak bütünleşmeyi hedef haline getirmiştir (DPT, 2001).

* Ekonomik Büyüme: Yeteneklerin geliştirilmesinde imkanları ve imkan eşitliğini sağlamak, verimi arttırmak, ekonomik büyümeyi ve yeni yatırımları desteklemek için yapılacak olan düzenlemeleri kapsamaktadır (DPT, 2001).

2.12. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN İLKELERİ

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer alan yaşam boyu öğrenmenin ilkeleri şu şekildedir (DPT, 2001).

* Ansiklopedik Bilgilere Son Verilmesi: Yaşam boyu öğrenmede kişisel girişkenlik, yaratıcılığı teşvik, aktif ve özgür öğrenme, kişinin potansiyelini en uç noktaya kadar iletme hedeflendiğinden ezberciliğe karşı çıkılmalıdır. Yaşam boyu öğrenme kapsamında bilgiler birçok bilgisayar, telefon, televizyon ve bunun gibi teknolojik aletler ile yaygınlaştırılacaktır. Farklı alanlarda ezberletilen bilgiler, yıldan yıla geçerliliğini yitirebileceğinden dolayı bundan kaçınılmalıdır. Bir diğer boyuttan ise ezber bilgiler hayal dünyasında fikir üretmeyi kısıtlamaktadır. Tüm insanlara temel bilgilere ilave olarak işlemsel bilgilerin aktarılması da sağlanmalıdır. Artık, bilgi nasıl öğretilir, kişisel gelişim nasıl sağlanır, doğru bilgi nasıl ayıklanır, bilgiler birbirine nasıl entegre edilir, öğrenilen bilgiler pratik hayata nasıl aktarılır, gibi kavramlara

yoğunlaşması gerekmektedir. Eğitim, düşünme şekillerini, zihin aktivitelerini ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik olmalıdır (DPT, 2001).

* Okuma-Yazma Bilmemeye Son Verilmesi: Bilgilerin öğrenilmesi, öğrenme ve eğitimin devamlılığı yönünden yaşam boyu öğrenmenin önündeki en büyük handikap okuma yazma oranının günümüzdeki şartlara göre değerlendirildiğinde düşük olmasıdır. Bununla birlikte toplumsal birlik ve beraberlik, meslek hayatını geliştirmenin de önünde bir engel olarak durmaktadır. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin ana hedefini okuma-yazmanın yaygınlaştırılması oluşturmalıdır. Okuma yazma öğrenimi zorunlu insani bir hak ve herkese sağlanması gereken bir unsurdur. Bunun yanı sıra ezberci zihniyetle bu eğitim verilecekse insanlar okuma yazmayı öğrense bile üstünden zaman geçmesi ile unutacaklardır buda sayısal olarak okuma yazma oranının arttığını gösterecek fakat gerçek manada bu oran yine düşük kalacaktır (DPT, 2001).

* Bilgilerin Geleneksel Yollarla Aktarılmasına Son Verilmesi: Aile ve toplumsal roller, sağlık, cinsiyet vb. insan hayatında yer edinen bilgiler aile ortamında işlenmektedir. Bilimsel verilere dayanmayan, deneme yanılma ile bulunan bu bilgiler yaşam boyu öğrenme için yanlış bir öğrenme şeklidir. Ancak problemlere çözümler üretmek, çağımıza uyum sağlamak, meta bilişsel düşünceyi geliştirmek, beyin temelli teknolojilerini ilerletmek için derin ve sistemli bilgilere gereksinim duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede kişisel gelişimin sağlanması, gelecekteki öğrenmeler için, ev, sağlık, sivil, sendika, cinsiyet, iletişim vb. unsurlarda bilgilerin yaygınlaştırılması için tüm teknolojik araçları (Bilgisayar, telefon, televizyon vb.) kullanmamız gerekmektedir. İnsanlar bu araçlar ile bilgiye evde, işte, günlük hayatta kolayca ulaşılabilir olmalıdır. Devlet ise bu bilgilerin yayılmasında, yol gösterici, işbirliğinde bulunucu ve destek olucu sorumluluk üstlenmelidir (DPT, 2001).

* Aşırı Uzmanlaşmaya Son Verilmesi: Mesleki öğrenmede çok fazla uzmanlaşmaya çalışılmamalıdır. İleriye dönük olarak mesleki anlamda bireyin ve kurumun gereksinimleri değişime uğrayabilir, yeni mesleki alanları oluşabilir. İnsanlara kısıtlı bir meslek anlayışıyla bir işte gelişimlerini sağlamak yerine, mesleki problemlere çözüm bulabilecek, sıkıntıları halledebilecek, güncel ilerlemelerin takibini yapabilecek, beyin temelli teknolojisini ilerletebilecek kompleks bir mesleki öğrenme ortamı hazırlanmalıdır (DPT, 2001).

* Her Düzeyde Geleneksel Eğitim Yöntemlerine Son Verilmesi: Ezbercilik, kalıp teorik bilgiler, sadece okuldaki anlatılanlar ile yetinme, öğrencinin öğrenimde hareketsiz kalışı ,eleyici sistem, bir üst sınıfa geçme sistemi vb. sistemler yaşam boyu öğrenmenin önündeki engelleyici unsurlardır. Bu unsurlar düzenlenmelidir. Çağımızda çocuklar ailelerin en önemli uğraşısına dönüşmüştür. Çocuğun kişilik gelişimi, sosyal anlamda başarılı olmasının sağlanması, ailenin yönelmiş olduğu kısımlardır. Çocuğun kişilik gelişiminin sağlanmasına küçük yaşlardan, temelden üzerinde durulmalıdır. Çocuk aile içerisindeki karar alma süreçlerinde aktif olarak bulunmalıdır. Otokratik anne, baba profilinden uzak durulmalıdır. Çocukların geleceğin ebeveynleri olduğunun farkında olunmalı, alışveriş yapma, kültürel ve sportif aktivitelere katılım sağlamak, seçim yapabilmek, nelere gereksinim duyduğunun farkında olmak, gibi hususlarda yol gösterilmelidir. Çocuklar içinde buldukları kültürel değerler ile tanışmalıdır. Bu aşamada eğitimle ilgili değerler daha önde tutulmalıdır. Küçük, büyük herkese problem çözebilme yöntemleri öğretilmelidir (DPT, 2001).

* Eğitimin Demokratikleştirilmesi: Yaşam boyu öğrenme umuma açık hale getirilmeli, yaş, cinsiyet, dil, din, ırk fark etmeksizin herkes faydalanmalıdır. İmkan eşitliğinin olması, kişilerin ekonomik, sosyal, kültürel hayata aktif bir şekilde katılım sağlamasına önem verilmelidir. Tüm insanların bilgiye ulaşabilmesi için, tüm veriler ve kaynak niteliği taşıyan unsurlar insanların kullanımına açık hale getirilmelidir. İnsanların becerilerine yönelik eğitim ve öğrenimler gerçekleştirebilmesine olanak sağlanmalıdır (DPT, 2001).

2.13. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Bireyler hayatları boyunca yeni bilgiler öğrenmektedir ve bu insanın doğasında vardır. Bu nedendir ki eğitim kurumları henüz ortalıkta yokken insanlar deneyimlerini gelecek nesillere anlatarak öğrenme öğretme süreçleri gerçekleştirmişlerdir. İnsan aslında doğası gereği hayat boyu öğrenme davranışındadır fakat günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı popülerlik kazanmıştır. Bunun nedeni ise 20. yüzyıl da çeşitli alanlarda meydana gelen yenilik ve dönüşümlerdir. Bundan dolayı insanların edinmiş oldukları bilgilerin gelecekte de kullanılabilmesi için güncellenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda amaçlara varılabilmesi için sadece okuldaki öğrenmelerimiz yetmemektedir. Ayrıca yaşadığımız sürece değişim ve dönüşümleri izleyerek

bilgilerimizi tazelememiz gerekmektedir. Tamda bu noktada “yaşam boyu öğrenme” nin ne kadar önemli olduğu gözler önüne serilmektedir (Çatal, 2019).

Yaşam boyu öğrenme doğumundan ölümüne kadar devam edecek ve insanın öğrenen konumda olduğu bir süreci kapsar. Bundan dolayı içinde bulunduğumuz yüzyılda insanların meta bilişsel düşüncelerine olanak tanıyacak bilgi karmaşasının yaygın olduğu dönemimizde doğru bilgiye nasıl ulaşılabileceğini anlatan öğretmen karakteri zorunluluk arz etmektedir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde verimli bir şekilde aktarabilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Aynı zamanda çağımızda eğitim felsefesi pedagoğ ve öğretmenlerden çeşitli okuryazarlık becerilerini edinmeyi ve bu alandaki öğrenmelerini sahaya yansıtılmalarını istemektedir. Bu ise öğretmenlerin bilgi ve becerilerini, yeterliklerini ve kişisel çaba gösterme isteklerini geliştirmek ile ilişkilendirilebilir. Böylece öğretmenler eğilimlerinin farkında olarak daha etkili ve verimli çalışmalar sürdürebilecektir (Gedik, 2019).

Eğitim kurumlarında öğrenilen bilgiler günümüzde hızla güncelliğini kaybetmektedir. Eski dönemlerde bir iş ile uğraşan insanlar öğrendikleri bilgilerle senelerce işini yapabilirken çağımızda artık bu mümkün görülmemektedir. Bireyler yaşamları süresince aynı işi yapsalar da devamlı olarak kendilerini güncellemeye ve yeni beceriler edinmeye gereksinim duymaktadırlar. Bundan dolayı bireylerin hayatları boyunca önlerine çıkacak değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilmeleri için eğitim sistemimizin yaşam boyu öğrenme becerilerini edindirecek özellikle düzenlenmesi kaçınılmaz olmuştur (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Güncellenen, ilerleyen ve bilginin devamlı surette dönüştüğü çağımızda, insan devamlı bir öğrenme gereksinimi içerisindedir. Tamda böyle bir dönemde yaşam boyu öğrenme kavramı gündeme gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme serüvenini yaş, zaman ve mekan gibi bağlayıcı unsurların dışına çıkarmıştır. Aynı zamanda gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin edinilmesini ve bunların devamlı yenilenmesi çağa ayak uydurmada önem arz etmektedir. Bireylerin çağın gerektirdiği bir takım becerilere sahip olabilmeleri için meta bilişsel düşünme gibi yeterlilikleri edinmelerini sağlamak gerekir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme becerilerinin edindirilmesinde vazife ve sorumluluk alan öğretmenlerin ilk önce kendilerini meta bilişsel düşünce

anlamında geliştirmeleri gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin devamlı surette mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri zorunlu hale gelmiştir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerinin çocuklukta kazandırılmasında en büyük vazifeyi yine öğretmenler üstlenmektedir (Ayaz, 2016).

Eğitim sistemimizdeki gelişmelerin ileriki senelerde sürat kazanması eğitim programlarının niteliklerine, öğrencilerin bilişsel, psikolojik, fizyolojik seviyelerine ve eğitim kurumlarının fiziki donanımları ile birlikte öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine, niteliklerine, mesleki bilgilerini tazelemelerine ve ilerletmelerine bağlıdır. Ülkemizde eğitim anlamında çağın gerektirdiği bazı yeniliklerde bulunulmuştur. Bu yeniliklerin en önemlilerinden biriside eğitim sistemimizde meydana gelen geleneksel öğretim yönteminden yapılandırmacı öğretime geçiştir. Öğretmenlerin bu değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilmeleri için kendilerini sürekli yenilemeli, bilgilerini tazelemeleri gerekmektedir. Bunun için de yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları gerekmektedir (Ayra, 2015).

İnsanlar çağımızda meydana gelen hızlı değişim ve dönüşüme adapte olabilmeleri için öğrenme gereksinimi hissetmektedirler. Bu gereksinimleri ise kişisel olarak kendilerinin gidermeleri gerekmektedir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme bir zorunluluk haline gelmiştir. İnsanların yaşam boyu öğrenme amaçlarına ulaşabilmesi için en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin omuzlarında olan tüm bu sorumlulukları hayata geçirebilmesinde kendini geliştirmesi, yaşamı boyunca öğrenme eğiliminde olması ve bunları öğrencilerine aktarabilmesi gerekmektedir (Pala, 2019).

İnsanların hayatları boyunca ihtiyaçları olan bilgi ve beceriyi okullarda ve günlük yaşamda edinmeleri için gerekli kabiliyete sahip olmaları gerekmektedir. Yani hayatının her döneminde kişisel gelişimini sağlaması gereken insanın bu gelişimi sağlayabilmesi için öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bununla birlikte öğretmenlerin günümüzdeki becerilere sahip olması kendisinin yaşam boyu öğrenme düzeyini arttırması ile ilişkilidir. İleriyi inşa edecek olan çocuklar birçok bilgi ve beceriyi ilkokul dönemlerinde edinmektedir. Bu becerileri öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin de kendilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olup kendilerini güncellemeleri önemlidir (Korkmaz, 2019).

Hızlı gelişim ve dönüşümlerin meydana geldiği çağımızda gelecek çağların

teknolojide yetkin bireylerini bugünden hazırlamak ülkemizin modern anlamda ilerlemesi için çok önemlidir. Bu anlamda eğitim sistemimizde büyük sorumluluğu omuzlarında taşıyan öğretmenlerimizin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları bu yüzyılda bir zorunluluk haline gelmiştir. Aynı zamanda eğitim, öğretimin neredeyse tüm alanlarında teknolojik aletlerden faydalanılmaktadır. Çeşitli gelişim ve dönüşümler gerçekleştiren teknolojiler süratle eğitim teknolojilerine entegre olmakta ve sahada kullanılmaktadır (Bozkan, 2018).

İnsanların içinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilerine sahip olabilmeleri ve çağın gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için kendi kişisel gelişimlerini sağlamalıdır. Kendi kendine öğrenme konusunda ise yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği ön plana çıkmaktadır ve insanların yaşam boyu öğrenme becerilerini elde etmeleri gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Eski dönemlerde olduğu üzere çağımızda da öğretmen toplumu inşa eden en önemli faktör olarak görülmektedir. Çağımızda öğretmen, içinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği bilgiyi düz bir şekilde anlatmaktan ziyade yeni ve doğru bilgilere nasıl ulaşılacağı konusunda da bir rehber pozisyonundadır (Yaman, 2014).

İlerleyen, güncellenen dünya ile beraber insan sürekli güncellenen bilgi, beceri ve deneyimlerden istifade etmeyi arzu edecektir. Bunun için ise yaşam boyu öğrenme alışkanlığını edinmesi gerekmektedir. Bu anlamda insanın sürüp giden hayatında, eğitimin devamlı olması, yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitimin önündeki sınırların açılması gerekmektedir. Bilim ve teknolojinin süratle ilerlediği ve dönüşüm sağladığı çağımızda insanlar; bu ilerleme ve dönüşüm sürecine uyum sağlayabilmek, güncel bilgileri öğrenme gereksinimi duymaktadırlar. Öğrenme süreci, örgün eğitimdeki eğitim kurumlarını aşmakta ve yaşam boyu zamandan ve mekandan bağımsız bir yapıya bürünmektedir. Bu anlamda, insanların ihtiyaç hissettikleri bilgi ve becerileri küçük, büyük her dönemde öğrenebilmelerine imkan tanıyan “yaşam boyu öğrenme” kavramı önem arz etmektedir (Ayaz, 2014).

2.14. YAŞAM BOYU ÖĞRENME ALT BOYUTLARI

2.14.1. Motivasyon

Bireyin belirli bir işi yapması için gereken enerji ve çabanın yaratılması işlemi

veya görev ve sorumluluklarını kendisinden beklenen nicelikte ve nitelikte yerine getirmesi için bireyi etkileme işlemidir (Güney, 2013).

2.14.2. Sebat

Sebat sözcük anlamı olarak, sözünden veya kararlarından dönmeme, bir işi sonuna değin sürdürme, direşme, kararlılık anlamına gelmektedir (TDK, 2022).

2.14.3. Öğrenmeyi Düzenleme

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri kapsamında öğrenmeyi düzenleme olarak ifade edilen kavram bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olması anlamına gelmektedir (Hamutoğlu, 2019).

2.14.4. Merak

Türk Dil Kurumu sözlüğünde Merak; “Bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022).

2.15. YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Sıvacı ve Çöplü'nün (2020), yaptıkları makale çalışmasında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, akademik motivasyonları ile birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Veriler Eğitim, Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile birlikte Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon, Beden Eğitim ve Spor ve Sağlık Yüksekokulları olmak üzere 6 farklı birimde eğitim gören 901 Kadın, 343 Erkek genel toplamda 1244 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada bu birimlerde eğitim gören öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin akademik motivasyonlarını %25 oranında etkilediği bulgulanmıştır. Akademik öz-yeterliğin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisinin ise %45 oranında olduğü görülmektedir. Akademik öz-yeterliklerinin, değişken olarak akademik motivasyon kullanıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimlerini %79 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dikmen vd. (2017), yapmış oldukları makale çalışmasında tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Tanımlayıcı yöntem ile yapılan araştırma, örneklem grubu olarak Sakarya Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 2016-2017 yıllarında öğrenim gören 127 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri

ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve düzenli kitap okuma durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilim seviyelerini öğrencilerin yaş, ailenin geliri, mezun oldukları lise türü, anne ve babalarının eğitim seviyeleri, anne ve babalarının çalışıp çalışmamaları, yaşadıkları yerin durumu, tıp fakültesini seçmeleri ve tıpla ilgili bir tıp dergiyi düzenli okuma durumu gibi değişkenlerin etkilemediği tespit edilmiştir. Özetle tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim seviyeleri yüksek, yeterli derecede öğrenim motivasyonuna sahip, öğrenme ile ilgili aktivitelere devam etme durumu olarak yeterli seviyede oldukları görülmektedir.

Güzel'in (2017), yaptığı makale çalışmasında fizik dersi gören mühendislik öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri "cinsiyet, fizik başarısı, internet kullanım süresi ve öğrenim görülen bölüm" değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2016-2017 yıllarında Necmettin Erbakan Üniversitesinin Mühendislik-Mimarlık Fakültesinde Fizik-1 dersine giren 152 Kadın 71 Erkek toplam 223 mühendislik öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan araştırmanın bulgularına bakacak olursak, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden alınan puanların, bölümlere ve ne kadar internet kullandıklarına kıyasla anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadınların motivasyon seviyeleri erkeklere göre yüksek çıkarken, erkeklerin ise kadınlara göre merak yoksunluklarının fazla olduğu tespit edilmiştir. Mühendislik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğitimleri, sebat etmeleri ve motivasyon oranları yükseldikçe fizik dersindeki başarılarının da artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılavuz ve Aydın (2020), yaptıkları makale çalışmasında hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bireysel girişimcilik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tanılayıcılık yöntemiyle yapılan bu araştırma Mart 2018 tarihinde, Kuzeydoğu Anadolu da (Erzurum, Erzincan, Bayburt, Ağrı, Kars, Ardahan, Iğdır) bulunan üniversitelerin sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik bölümünde öğrenim gören 302 Kadın 221 Erkek toplamda 523 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Aile gelir seviyesi ve düzenli olarak kitap okumayı alışkanlık haline getirme değişkenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini anlamlı oranda etkilediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmada bireysel girişimcilik algı düzeyleri fazla olan hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim seviyelerinin düşük

düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Yılmaz ve Beşkaya (2018), yaptıkları makale çalışmasında Milli Eğitime bağlı kurumlarda eğitim yöneticiliği yapan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini farklı değişkenler açısından araştırmak ve eğitim yöneticiliği yapan bireylerin bireysel yenilikçilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılan bu çalışmanın evreni Bartın ilinde eğitim yöneticiliği yapan 271 katılımcıdan oluşurken örneklem grubu ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan 164 eğitim yöneticisi bireyden oluşmaktadır. Eğitim yöneticiliği yapan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

Mülhim (2018), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrencileri'nin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlerle incelenmesi amaçlanmaktadır. Genel tarama modeli kullanılan çalışmanın evreni Bartın Üniversitesinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşurken, örneklem grubu ise aynı dönemde öğrenimlerine devam eden 491'i erkek, 292'si kadın genel toplamda 783 katılımcıdan oluşmaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği cinsiyet, sınıf düzeyi, bitirdiği lisenin türü, gelir durumu ve lisansüstü eğitim yapma istekliliği değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılık tespit edilirken; öğrenim görülen bölüm, ikamet durumu, babanın eğitim seviyesi, annenin eğitim seviyesi, lisanslı olarak spor yapma değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olmadığı bulgulanmıştır. Son olarak öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki ettiği görülmektedir.

Arslan (2018), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında hemşirelik bölümünde öğrenim gören bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tanımlayıcı yöntemle yapılan bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Doğu Akdeniz Üniversitesinin Hemşirelik Bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluştururken örneklemine 176 Kadın 107 Erkek toplamda 283 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların cinsiyet, lisansüstü öğrenime devam etme

durumu, düzenli kitap okuma durumu ve bilimsel faaliyetlere katılma istekliliklerine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişkiler olduğu görülmüştür. Katılımcıların sınıf düzeyi ile gelir düzeyi durumları öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu izlenmektedir. Katılımcıların yaşları ile anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır.

Horoz'un (2017), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Mesleki Eğitim Merkezine devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelenmek ve cinsiyetleri, yaşları ve eğitim düzeyleri değişkenleri ile olan ilişkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın evreni Bartın Lütfullah Kocabaşoğlu Mesleki Eğitim Merkezine devam eden 298 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise 117 erkek, 53 kadın olmak üzere genel toplamda 170 katılımcı oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca 18 yaşın altındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeylerine bakıldığında ise, liseden mezun olan katılımcıların, ortaokuldan mezun olan katılımcılara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Özden (2019), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılan bu çalışmanın evreni 2018-2019 öğretim yılı Malatya'nın Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde bulunan 3374 ortaokul öğretmeni oluştururken örneklem grubunu ise 207 Kadın, 196 Erkek toplamda 403 öğretmenden oluşmuştur. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Bahadır (2019), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamın anlamının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın Örneklem grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 179 Kadın, 143 Erkek genel

toplamda 321 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Cinsiyet durumu, algılanan akademik düzey ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri aralarındaki ilişki anlamlı görülürken, bunu dışındaki değişkenlerde anlamlı ilişkiler görülmemiştir. Yaşamın anlam düzeyi ile diğer değişkenler incelendiğinde; anne eğitim durumu anlamlı bir şekilde ilişkili görülmüştür. Diğer değişkenlere bakıldığında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı'nın (2020), yaptığı doktora tez çalışmasında Muğla ilinde görev yapan okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Karma metotla yapılan çalışmanın nicel kısmının evrenini Muğla ilinde ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki okullarda müdürlük yapan 778 katılımcı oluştururken, nicel kısımda ise çalışmanın örneklem grubunu ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim(lise) de bulunan 330 katılımcı, oluşturmaktadır. Nicel kısımda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarından olan motivasyon ve sebat boyutlarının yüksek düzeyde olduğu, merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutlarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Son olarak okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki profesyonellikleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2009), yaptığı doktora tez çalışmasında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenip farklı değişkenler ile arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modeli ile yapılan bu çalışmanın evreni Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinin; sağlık, fen ve sosyal bilimler ile güzel sanatlar bölümünde öğrenim gören 1.sınıf ile 4. Sınıfa devam eden 828 Kadın, 591 Erkek toplam 1419 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç olarak ise katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sınıf seviyelerine bakıldığında ise seviyeler arası anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin puanlarının ortalamalarına bakıldığında erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksek Lisans veya Doktora yönelik çalışmalar yapmak isteyen katılımcıların puanlarının diğerlerinden yüksek olduğu bulunmuştur.

Kılıç (2015), yapmış olduğu çalışmada ilköğretimde vazifeli branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubu ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarında 161'i kadın, 129'u erkek genel toplamda 290 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilediği, 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere oranla yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük seviyede olduğu, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu fakat cinsiyetin, branşın ve de kıdemden bireysel yenilikçilik üzerinde etkili olmadığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Erdoğan (2014), yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Kesitsel ilişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 772'i kadın, 351'i erkek genel toplamda 1123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın adayların, erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı derecede yüksek olduğu bulgulanmış olup, sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Demirel (2011), yapmış olduğu çalışmada Yaşam Boyu Öğrenmenin Türkiye'deki İlköğretim Programlarına Yansımalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel metot ile yapılmış olup doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. İncelemede, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin Ülkemizdeki ilköğretim programlarına nasıl yansıdığı temel çizgileri ile şekillendirilmiştir. Araştırmada, ilköğretim kademesindeki programlar yaşam boyu öğrenme becerileri yönünden incelenerek içerik analizi yapılmış ve derslerde hangi becerilere değinildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmada ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve

İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan hedefler, beceriler ve etkinlikler analiz edilmiştir. Sonuç olarak ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eski programlara göre daha duyarlı ve donanımlı olduğu, fakat bunların kazanım ve etkinliklere yönlendirilmesinde noksanlıkların olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Arcagök (2014), yapmış oldukları çalışmada Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 121'i kadın, 85'i erkek genel toplamda 206 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı fakat mesleki kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman'ın (2014), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2013- 2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan 95'i kadın, 198'i erkek genel toplamda 293 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve yükseköğretim kurumu açısından anlamlı bir farka varılmazken, öğrenim düzeyi, branş ve kıdem yılına göre yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı farklılıklara varılmıştır. Çalışmada lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim alanlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Güzel sanat öğretmenlerin ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Poyraz (2014), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme alguları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 203'ü kadın, 110'ü erkek genel toplamda 313 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerinin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduğunun

söylenebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı, merak, kendini yönlendirme, bilgiye ulaşma ve denetleme ile yaşam boyu öğrenmelerinin görev yaptıkları okul tarafından destek görme algısı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özçiftçi (2014), yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartına yönelik öz yeterlilik ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Amasya ili ve ilçelerinde görev yapan 159'u kadın, 178'i erkek genel toplamda 337 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okullarının bulunduğu yer, yaş ve mesleki kıdemleri arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmadı fakat cinsiyet değişkenine göre pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirel, Sadi ve Dağyar (2016), yapmış oldukları çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Genel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 48'i kadın, 56'sı erkek genel toplamda 104 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri arasında, cinsiyet, kıdem süresi, okul türü ve uzmanlık alanına göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak ölçeğin her bir alt boyutu açısından analiz yapıldığında, öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem sürelerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayra (2015), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlilik inançları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Hakkari ili Yüksekova İlçe merkezinde görev yapan 165'i kadın, 197'si erkek genel toplamda 362 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kitap okuma sıklığı, mesleği sevme durumu ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklar tespit edilmiş, branş, yaş, mesleki deneyim değişkenleri açısından anlamlı farklara ulaşılamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu

saptanmıştır.

Kuzu ve Erten (2016), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkezinde görev yapan 165'i kadın, 130'u erkek genel toplamda 295 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca hizmet süresi değişkeninde anlamlı bir fark görülürken, cinsiyet, branş, yaş, fakülte, öğrenim durumu ve çalıştığı okul seviyesinde anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır.

Ayaz'ın (2016), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Mardin İl merkezinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 673'ü kadın, 810'u erkek genel toplamda 1483 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin sebat, motivasyon, öğrenmeyi düzeylerindeki yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmazken, branş, yüksek lisans yapma isteği, okul türü, kişisel olarak mesleki gelişimlerine destek olmak üzere kurs, seminer, sempozyum gibi faaliyetlere katılma isteğine göre anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha düşük seviyede yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel yaklaşım ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2014-2015 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 14'ü kadın, 59'u erkek genel toplamda 73 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğrenim düzeyine, cinsiyete, görev yapılan okul türü ve mezun olunan fakülte değişkenlerinde anlamlı farklılıklara ulaşılmamıştır. Fakat mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi 11-15 yıl ile 20 yıldan yukarı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın da mesleki kıdemi 20 yıldan yukarı

olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tanatar (2017), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2016 -2017 Eğitim Öğretim Yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki devlet ve özel olmak üzere çeşitli düzeylerdeki okullarda görev yapan 140'ı kadın, 85'i erkek genel toplamda 225 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin iş değerlerinden yaratıcılık ve zihinsel teşvik boyutunun yaşam boyu öğrenmenin sebat ve motivasyon boyutlarında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Altın (2018), yapmış olduğu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Zonguldak İli Ereğli ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 95'i kadın, 85'i erkek genel toplamda 180 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon alt boyutunda yüksek düzeydedir. Bununla birlikte sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının ortalamaları da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerin düşük düzeydedir. Sonuç olarak ortaöğretim öğretmenlerinin, cinsiyet, çalışma alanı, mesleki kıdem, mezun oldukları yüksek öğretim kurumu, görev yaptıkları okul türü, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. çalışmalara katılma istekleri değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık yoktur. Ancak lisansüstü eğitim yapma istekleri değişkeninde anlamlı farklılık vardır.

Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlilikleri açısından değerlendirilmesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 2016-2017 güz döneminde Bartın ilinde görev yapmakta olan 212 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada cinsiyet ve okul türü değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmezken hizmet içi eğitim alma durumuna, günlük ortalama internet kullanımı değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2015), yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma deseni ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çanakkale Merkez’de görev yapan 155 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yeterliklere yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilgiyi elde etme boyutunda öğretmenler kendilerini en yeterli görürken, öz yönetim boyutunda kendilerini en yetersiz görmüşlerdir. Cinsiyet değişkeninde yeterlik algıları açısından anlamlı farklılık bulunamazken, kıdem yıllarına göre ise öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, bilgiyi elde edebilme boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Pınarcık vd. (2016), yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde görev yapmakta olan 113’ü kadın, 9’u erkek olmak üzere genel toplamda 122 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en yeterli hissettiği alanın kültürel farkındalık ve ifade yeterliği ile anadilde iletişim olduğu, en yetersiz hissettikleri alanların girişimcilik ile yabancı dilde iletişime ilişkin yeterlikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri noktasında kendilerini yeterli gördükleri, medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri daha yüksek çıkarken, yaş değişkenine göre ise yaşı küçük olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgür (2016), yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde, Marmara Bölgesi’ndeki bir üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 209’u kadın, 104’ü erkek olmak üzere genel toplamda 313 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli gördükleri ve cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme algılarının kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çam ve Üstün (2016), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muş ili Bulanık ilçe merkezinde görev yapan 50'si kadın, 73'ü erkek olmak üzere genel toplamda 123 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mesleki tutumun yaş, cinsiyet, öğretim kademesi, medeni durum ve branş değişkenlerine göre farklılara rastlanamamıştır. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Erdener ve Gül (2017), yapmış oldukları çalışmada ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Balıkesir de görevli 93'ü kadın, 64'ü erkek olmak üzere genel toplamda 157 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada cinsiyet ve mezun olma ile fakülte değişkenlerinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinde anlamlı derecede ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökyer ve Cirit (2018), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Elazığ merkez ve ilçelerin merkezindeki ilkokullarda görev yapan 127'si kadın, 164'ü erkek genel toplamda 291 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakacak olursak genel olarak kısmen uyuyor seviyesindedir. Cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkan (2018), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarısında Sakarya'nın ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 265'i kadın, 206'sı erkek genel toplamda 471 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının yüksek olduğu ve mobil öğrenmeye yönelik

tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Yaş değişkenine göre baktığımızda yaşları 20-30 arasında olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin ‘eğitime olumsuz etki’ tutumları yaşları 36-40 ve 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür.

Gedik (2019), yapmış olduğu çalışmada sınıf ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim ğretim yılı bahar döneminde Manisa İli Demirci ilçesinde devlet okullarına bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan 63’ kadın, 67’si erkek genel toplamda 130 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada sınıf ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiş olup yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim durumu, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlere katılma ve sosyal paylaşım ağlarını kullanma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı ancak meslekte çalışma süresi değişkeni için sebat ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2019), yapmış olduğu çalışmada sınıf ğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim-ğretim yılında İzmir ili Bornova ve Çiğli ilçelerinde görev yapan 285’i kadın, 113’ erkek genel toplamda 398 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken diğer değişkenler açısından anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır.

Aydın (2020), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim-ğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) görev yapan 271’i kadın, 148’i erkek genel toplamda 419 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca ğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, yaşa, mesleğe ilişkin görüş, kitap okuma sıklıkları, anne eğitim

durumu, kardeş sayısı, aylık toplam gelir değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kıdem, eğitim durumları ile baba eğitim durumları değişkenleri ne göre anlamlı farklılıklara ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Kabal (2019), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Kocaeli iline bağlı İzmit, Gebze, Derince, Körfez ve Kandıra ilçelerinde görev yapan 176'si kadın, 142'si erkek olmak üzere genel toplamda 318 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmenin alt boyutlarında yer alan motivasyon ve sebat alt boyutu puanlarının yüksek olduğu görülmüş olup öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutu puanlarının ise düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar (2020), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu Afyonkarahisar İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi/özel okullarda çalışan 207'si kadın, 200'ü erkek genel toplamda 407 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeylerin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, iyilik hali ve özyeterlik inanç seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı derecede ilişki olduğu izlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, alan içi eğitime katılma durumu, alan dışı eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır. Yeniden seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim” alt değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim seviyesinde anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdamar vd. (2017), yapmış oldukları çalışmada lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından Rize Çayeli Hizmet içi Eğitim Enstitüsünde

düzenlenen “Öğrenme-öğretme Kuram ve Yaklaşımları” ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” konulu hizmet içi eğitim seminerlerine katılan ve Anadolu liselerinde görev yapan 53’ü kadın, 105’i erkek genel toplamda 158 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilirken, eğitsel internet kullanımı özyeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu, iki değişken arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi branş ve kıdeme göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde eğitsel internet kullanımı özyeterlik algısı cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır.

Torun ve Seçkin (2020), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan 272’si kadın, 109’u erkek genel toplamda 381 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerinde anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır, fakat medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. İş doyumları, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülürken, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı izlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Taş (2020), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ili İslahiye ilçesinde görev yapan 200’ü kadın, 165’i erkek genel toplamda 365 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin idealistlik seviyelerinin eğitim durumu, branş, görevli olduğu okul ve okullarındaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara ulaşılırken, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sadece kıdem durumu değişkenine göre anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin idealistlik seviyelerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU VE ANKETLERİN İÇERİĞİNE İLİŞKİN BİLGİLER

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, eski dönemde ya da hali hazırda var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde ve var olduğu haliyle tanımlamaya çalışılır. Bunları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2005).

3.1.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu Batman ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde (lise) görev yapan, çalışmaya gönüllü olarak katılan 255 kadın, 256 erkek genel toplamda 511 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıntılı demografik bilgiler aşağıdaki tabloda ve açıklamasında yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	255	49,9
	Erkek	256	51,1
Branş	Beden Eğitimi ve Spor	147	28,8
	Görsel Sanatlar	51	10,0
	Müzik	50	9,8
	Matematik	51	10,0
	Fen Bilgisi	51	10,0
	Türkçe	52	10,2
	Sınıf Öğretmeni	59	11,5
	Okul Öncesi	50	9,8
	İdari Göreviniz var mı?	Evet	64
Hayır		447	87,5
Çalıştığınız Okul Düzeyi?	İlkokul	104	20,4
	Ortaokul	254	49,7
	Lise	153	29,9
Mezuniyet Durumu?	Lisans	444	86,9
	Lisansüstü	67	13,1
Medeni Durum	Bekâr	252	49,3
	Evli	259	50,7

Katılımcılar cinsiyet değişkenine göre 255'i (%49,9) kadın ve 256'sı (%51,1) erkek olarak dağılım göstermektedir. Katılımcılar branş değişkenine göre 147'si (%28,8) Beden Eğitimi ve Spor, 51'i (%10,0) Görsel Sanatlar, 50'si (%9,8) Müzik, 51'i (%10,0) Matematik, 51'i (%10,0) Fen Bilgisi, 52'si (%10,2) Türkçe, 59'u (%11,5) Sınıf öğretmeni ve 50'si (%9,8) Okul Öncesi olarak dağılmaktadır. Katılımcılar idari görevi bulunma durumu değişkenine göre 64'ü (%12,5) evet ve 447'si (%87,5) hayır olarak dağılmaktadır. Katılımcılar çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre 104'ü (%20,4) ilkokul, 254'ü (%49,7) ortaokul ve 153'ü (%29,9) lise olarak dağılım göstermektedir. Katılımcılar mezuniyet durumları değişkenine göre 444'ü (%86,9) lisans ve 67'si (%13,1) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Katılımcılar medeni durum değişkenine göre 252'si (%49,3) bekâr ve 259'u (%50,7) evli olarak dağılmaktadır.

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu (EK:1)

İlk bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki çalışma yılı, brans, idari görev, Okul düzeyi, mezuniyet durumu ve medeni durum gibi bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) (EK:2)

İkinci bölümde, Liu, Hallinger ve Feng (2016), tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması ise Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018), tarafından yapılan; Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Antalya, Konya ve Adıyaman illerinde yapılmış olup toplam 375 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği dört boyuttan (işbirliği, yansıtma, uygulama, bilgi tabanına ulaşma) ve toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin boyutlara dağılımı ise şu şekildedir: İş birliği boyutu (1,2,3,4,5,6) altı maddeden, yansıtma boyutu (7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) on maddeden, uygulama boyutu (17,18,19,20,21) beş maddeden ve bilgi tabanına ulaşma boyutu (22,23,24,25,26,27) altı maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135, en düşük puan 27'dir. Ölçek güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonu kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin (TPL) Cronbach Alpha değerleri .84 ile .89 arasında bulunmuştur. Uyarlama çalışması sonucunda Cronbach Alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt boyut için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri iş birliği için .82, yansıtma için .83, uygulama için .85 ve bilgi tabanına ulaşma için .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için toplanan veriler LISREL paket programında analize tabi tutulmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA = .072, AGFI = .81, GFI = .85, NFI = .94 ve CFI = .96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, modelin uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğunu ortaya koymuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) (EK:3)

Üçüncü bölümde, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi 642 üniversite

öğrencisinin katılımı ile pilot 1545 üniversite öğrencisinin katılımı ile de asıl uygulama gerçekleştirilerek sağlanmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği dört boyuttan (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) ve toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin boyutlara dağılımı ise şu şekildedir: Motivasyon (1,2,3,4,5,6) altı maddeden, sebat (7,8,9,10,11,12) altı maddeden, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (13,14,15,16,17,18) altı maddeden ve merak yoksunluğu (19,20,21,22,23,24,25,26,27) dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipi (1=Çok Uyuyor, 6=Hiç Uymuyor) şeklindedir. Ölçekte ters madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasından alınabilecek en düşük puan (27x1) 27, orta puan (27x3,5) 94,5 ve en yüksek puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan düşük puan yüksek öğrenme eğilimi anlamına gelmektedir. Ölçekteki cümle puanlamaları olumlu uç ile olumsuz uç arasında olduğu için katılımcının tutum puanı ölçekleme boyutunun ortalarında bir yere düşerse, bu kişinin tutumunun ortalarda veya tam oluşmadığı ifade edilmektir. Cronbach alfa değeri 0.89 olarak belirlenmiştir.

3.1.4. Verilerin İstatiksel Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin değerlendirilme aşamasında tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak yüzde, sayı, standart ve sapma ortalama uygulanmıştır. Normallik varsayımı için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -2 ile +7 aralığında olduğu saptanmış ve bu bağlamda iki ölçekten de alınan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Hong, Malik ve Lee, 2003). İki bağımsız grup karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise one way ANOVA testi kullanılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olan LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkiyi bulmak için ise pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN ANALİZLER

4.1. BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin analizleri neticesinde, tablolar ve yorumlamalarına bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
ÖMÖÖ	İş Birliği	-1,213	1,517
	Yansıtma	-1,428	2,466
	Uygulama	-1,523	2,710
	Bilgi Tabanına Ulaşma	-1,157	1,539
	Mesleki Öğrenme Toplam	-1,518	2,982
YBÖEÖ	Motivasyon	2,299	4,343
	Sebat	1,897	3,036
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-,447	-,802
	Merak Yoksunluğu	-,291	-,932
	Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	,569	,833

ÖMÖÖ= Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği / YBÖEÖ= Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Tablo 4.1. İncelendiğinde araştırma kapsamında alınan ölçeklere ilişkin çarpıklık basıklık değerlerinin Hong, Malik ve Lee (2003) belirttiği -2, +7 arasında olduğu ve dağılımın normal olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
İş Birliği	Kadın	255	24,43	4,82	,826	,409
	Erkek	256	24,06	5,26		
Yansıtma	Kadın	255	40,88	7,80	1,163	,245
	Erkek	256	40,05	8,28		
Uygulama	Kadın	255	20,75	4,22	-,388	,698
	Erkek	256	20,90	4,25		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Kadın	255	23,86	4,94	-,650	,516
	Erkek	256	24,14	4,99		
Mesleki Öğrenme Toplam	Kadın	255	109,92	19,95	,421	,674
	Erkek	256	109,15	21,12		

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların cinsiyet değişkenine ile mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyutlar (n=511)		İş Birliği	Yansıtma	Uygulama	Bilgi Tabanına Ulaşma	Mesleki Öğrenme Toplam
Yaş	r	-,061	-,070	-,022	-,062	-,062
	p	,166	,112	,613	,161	,160

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların yaş değişkeni ile öğretmen mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve toplam arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyutlar (n=511)		İş Birliği	Yansıtma	Uygulama	Bilgi Tabanına Ulaşma	Mesleki Öğrenme Toplam
Meslekte Çalışma Yılı	r	-,058	-,054	-,008	-,053	-,050
	p	,192	,225	,859	,232	,262

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların meslekte çalışma yılı değişkeni ile öğretmen mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve toplam arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.5. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İdari Görevi Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	İGBD	N	\bar{X}	Ss	t	p
İş Birliği	Evet	64	24,06	5,56	-,305	,760
	Hayır	447	24,27	4,97		
Yansıtma	Evet	64	40,11	8,12	-,376	,707
	Hayır	447	40,51	8,04		
Uygulama	Evet	64	21,00	4,21	,352	,725
	Hayır	447	20,80	4,24		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Evet	64	24,11	4,72	,185	,853
	Hayır	447	23,99	5,00		
Mesleki Öğrenme Toplam	Evet	64	109,28	20,98	-,105	,916
	Hayır	447	109,57	20,49		

* $P<0,05$; N (511) İGBD= İdari görev bulunma durumu

Katılımcıların idari görev bulunma durumu değişkeni ile mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.6. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	MD	N	\bar{X}	Ss	t	p
İş Birliği	Lisans	444	24,22	5,02	-,253	,800
	Lisansüstü	67	24,39	5,26		
Yansıtma	Lisans	444	40,42	8,09	-,324	,746
	Lisansüstü	67	40,76	7,83		
Uygulama	Lisans	444	20,71	4,35	-1,994	,049*
	Lisansüstü	67	21,61	3,31		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Lisans	444	23,84	5,10	-2,271	,025*
	Lisansüstü	67	25,04	3,85		
Mesleki Öğrenme Toplam	Lisans	444	109,19	20,94	-,972	,332
	Lisansüstü	67	111,81	17,54		

* $P<0,05$; N (511) MD= Mezuniyet durumu

Katılımcıların mezuniyet durumu değişkeni ile iş birliği, yansıtma ve mesleki öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), uygulama ($t=-1,994$, $p<0,05$) ve bilgi tabanına ulaşma ($t=2,271$, $p<0,05$) alt boyutlarında lisansüstü öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 4.7. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
İş Birliği	Bekâr	252	24,34	5,23	,436	,663
	Evli	259	24,15	4,87		
Yansıtma	Bekâr	252	40,81	8,29	,958	,339
	Evli	259	40,13	7,81		
Uygulama	Bekâr	252	20,79	4,43	-,211	,833
	Evli	259	20,86	4,04		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Bekâr	252	24,21	5,26	,954	,341
	Evli	259	23,80	4,66		
Mesleki Öğrenme Toplam	Bekâr	252	110,15	21,61	,669	,504
	Evli	259	108,93	19,44		

* $P<0,05$; N (511)

Katılımcıların medeni durum değişkeni ile mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.8. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	df	F	p	*LSD
İş Birliği	Beden Eğitimi ve Spor	147	24,01	5,77	7	2,000	,053	
	Görsel Sanatlar	51	24,53	4,35				
	Müzik	50	25,14	3,12				
	Matematik	51	22,51	5,51				
	Fen Bilgisi	51	24,33	5,27				
	Türkçe	52	23,50	4,63				
	Sınıf Öğretmeni	59	24,66	5,25				
Yansıtma	Beden Eğitimi ve Spor	147	39,71	9,39	7	1,915	,065	
	Görsel Sanatlar	51	41,78	7,21				
	Müzik	50	41,54	3,78				
	Matematik	51	38,12	9,11				
	Fen Bilgisi	51	41,24	7,76				
	Türkçe	52	39,42	7,84				
	Sınıf Öğretmeni	59	40,63	7,91				
Uygulama	Beden Eğitimi ve Spor	147	20,95	4,71	7	2,014	,052	
	Görsel Sanatlar	51	20,90	4,14				
	Müzik	50	20,92	2,08				
	Matematik	51	19,12	5,17				
	Fen Bilgisi	51	21,37	4,18				
	Türkçe	52	20,44	4,21				
	Sınıf Öğretmeni	59	20,69	4,32				
Bilgi Tabanına Ulaşma	Beden Eğitimi ve Spor	147	24,13	5,56	7	2,362	,022*	4<1
	Görsel Sanatlar	51	24,10	4,86				
	Müzik	50	25,40	2,51				
	Matematik	51	22,08	5,63				
	Fen Bilgisi	51	24,20	4,91				
	Türkçe	52	23,19	4,95				
	Sınıf Öğretmeni	59	23,64	5,01				
Mesleki Öğrenme Toplam	Beden Eğitimi ve Spor	147	108,80	23,82	7	2,181	,035*	4<1
	Görsel Sanatlar	51	111,31	19,13				
	Müzik	50	113,00	9,91				
	Matematik	51	101,82	23,69				
	Fen Bilgisi	51	111,14	19,94				
	Türkçe	52	106,56	19,66				
	Sınıf Öğretmeni	59	109,63	20,84				
Okul Öncesi	50	115,64	14,11					

1= Beden Eğitimi ve Spor 2= Görsel Sanatlar 3= Müzik 4= Matematik 5= Fen Bilgisi 6= Türkçe 7= Sınıf Öğretmeni 8= Okul Öncesi

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların branş değişkeni ile iş birliği, yansıtma ve uygulama alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), bilgi tabanına ulaşma ($F(7-510)=2,362$; $p<0,05$) ve mesleki öğrenme toplam ($F(7-510)=2,181$; $p<0,05$) puanlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizlerinden ‘LSD’ testi sonucunda, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Matematik öğretmenlerine oranla bilgi tabanına ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenlerinin Matematik öğretmenlerine oranla mesleki öğrenme eğilimleri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	df	F	p
İş Birliği	İlkokul	104	24,78	4,81	2	1,606	,202
	Ortaokul	254	23,85	5,20	508		
	Lise	153	24,53	4,91	510		
Yansıtma	İlkokul	104	41,03	7,57	2	,558	,573
	Ortaokul	254	40,11	8,22	508		
	Lise	153	40,67	8,09	510		
Uygulama	İlkokul	104	21,23	3,88	2	,623	,537
	Ortaokul	254	20,76	4,19	508		
	Lise	153	20,66	4,53	510		
Bilgi Tabanına Ulaşma	İlkokul	104	24,29	4,43	2	,220	,802
	Ortaokul	254	23,94	5,00	508		
	Lise	153	23,90	5,26	510		
Mesleki Öğrenme Toplam	İlkokul	104	111,33	18,69	2	,635	,530
	Ortaokul	254	108,66	20,92	508		
	Lise	153	109,76	21,10	510		

* $P<0,05$; N (511)

Katılımcıların okul düzeyi değişkeni ile iş birliği, yansıtma, uygulama, bilgi tabanına ulaşma ve mesleki öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Motivasyon	Kadın	255	10,78	7,90	-,882	,378
	Erkek	256	11,39	7,63		
Sebat	Kadın	255	12,01	7,56	-,936	,350
	Erkek	256	12,63	7,43		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	255	26,27	8,29	2,478	,014*
	Erkek	256	24,45	8,25		
Merak Yoksunluğu	Kadın	255	38,27	12,53	3,239	,001*
	Erkek	256	34,75	12,06		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Kadın	255	87,33	23,98	1,953	,051
	Erkek	256	83,22	23,59		

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile motivasyon, sebat ve yaşam boyu öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($t=2,478$, $p<0,05$) ve merak yoksunluğu ($t=3,239$ $p<0,05$) alt boyutları arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 4.11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyutlar (n=511)		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam Boyu Öğrenme Toplam
Yaş	r	,033	,067	-,041	-,017	,008
	p	,463	,132	,350	,709	,848

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların yaş değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları ve toplam arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.12. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Meslekte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyutlar (n=511)		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam Boyu Öğrenme Toplam
Meslekte	r	,055	,092*	-,019	,003	,042
Çalışma Yılı	p	,218	,037	,664	,948	,348

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların meslekte çalışma yılı ile motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki görülmemişken ($p>0,05$), sebat ($r=0,92$; $p<0,05$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İdari Görev Bulunma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	İGBD	N	\bar{X}	Ss	t	p																																									
Motivasyon	Evet	64	12,34	9,06	1,384	,167																																									
	Hayır	447	10,91	7,56			Sebat	Evet	64	13,14	8,53	,937	,349	Hayır	447	12,20	7,34	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	64	26,08	7,35	,740	,459	Hayır	447	25,26	8,45	Merak Yoksunluğu	Evet	64	38,61	10,50	1,449	,148	Hayır	447	36,21	12,65	Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Evet	64	90,17	24,47	1,760	,079	Hayır
Sebat	Evet	64	13,14	8,53	,937	,349																																									
	Hayır	447	12,20	7,34			Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	64	26,08	7,35	,740	,459	Hayır	447	25,26	8,45	Merak Yoksunluğu	Evet	64	38,61	10,50	1,449	,148	Hayır	447	36,21	12,65	Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Evet	64	90,17	24,47	1,760	,079	Hayır	447	84,57	23,71								
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	64	26,08	7,35	,740	,459																																									
	Hayır	447	25,26	8,45			Merak Yoksunluğu	Evet	64	38,61	10,50	1,449	,148	Hayır	447	36,21	12,65	Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Evet	64	90,17	24,47	1,760	,079	Hayır	447	84,57	23,71																			
Merak Yoksunluğu	Evet	64	38,61	10,50	1,449	,148																																									
	Hayır	447	36,21	12,65			Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Evet	64	90,17	24,47	1,760	,079	Hayır	447	84,57	23,71																														
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Evet	64	90,17	24,47	1,760	,079																																									
	Hayır	447	84,57	23,71																																											

*P<0,05; N (511) İGBD= İdari görev bulunma durumu

Katılımcıların idari görev bulunma durumu değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	MD	N	\bar{X}	Ss	t	p
Motivasyon	Lisans	444	10,90	7,49	-1,404	,161
	Lisansüstü	67	12,33	9,37		
Sebat	Lisans	444	12,15	7,29	-1,323	,186
	Lisansüstü	67	13,45	8,75		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Lisans	444	25,16	8,17	-1,404	,161
	Lisansüstü	67	26,69	9,15		
Merak Yoksunluğu	Lisans	444	36,31	12,39	-,939	,348
	Lisansüstü	67	37,84	12,61		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Lisans	444	84,52	23,18	-1,854	,064
	Lisansüstü	67	90,30	27,55		

*P<0,05; N (511) MD= Mezuniyet durumu

Katılımcıların mezuniyet durumları değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
Motivasyon	Bekâr	252	10,83	7,93	-,754	,451
	Evli	259	11,34	7,61		
Sebat	Bekâr	252	11,88	7,77	-1,292	,197
	Evli	259	12,74	7,21		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Bekâr	252	25,82	8,17	1,232	,218
	Evli	259	24,91	8,44		
Merak Yoksunluğu	Bekâr	252	37,06	12,42	,989	,323
	Evli	259	35,97	12,41		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Bekâr	252	85,59	24,03	509	,770
	Evli	259	84,97	23,72		

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların medeni durum değişkeni ile yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.16. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	df	F	p	*LSD
Motivasyon	Beden Eğitimi ve Spor	147	11,68	8,50	7	1,356	,222	
	Görsel Sanatlar	51	11,41	8,37				
	Müzik	50	8,42	2,22				
	Matematik	51	11,45	7,96				
	Fen Bilgisi	51	11,51	8,98				
	Türkçe	52	9,67	4,98				
	Sınıf Öğretmeni	59	11,69	7,79				
	Okul Öncesi	50	11,64	8,93				
Sebat	Beden Eğitimi ve Spor	147	13,14	7,87	7	2,095	,043*	3<1
	Görsel Sanatlar	51	12,59	8,45				
	Müzik	50	9,06	2,59				
	Matematik	51	12,16	7,28				
	Fen Bilgisi	51	12,94	8,54				
	Türkçe	52	10,94	4,95				
	Sınıf Öğretmeni	59	12,83	7,96				
	Okul Öncesi	50	13,26	8,68				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Beden Eğitimi ve Spor	147	25,43	7,97	7	5,085	,000*	3<1
	Görsel Sanatlar	51	23,73	8,64				
	Müzik	50	20,44	8,21				
	Matematik	51	25,12	7,95				
	Fen Bilgisi	51	27,98	8,13				
	Türkçe	52	26,65	7,99				
	Sınıf Öğretmeni	59	24,81	8,41				
	Okul Öncesi	50	28,60	7,53				
Merak Yoksunluğu	Beden Eğitimi ve Spor	147	36,69	11,82	7	4,999	,000*	3<1
	Görsel Sanatlar	51	34,35	13,67				
	Müzik	50	28,06	11,56				
	Matematik	51	37,37	10,89				
	Fen Bilgisi	51	38,75	12,03				
	Türkçe	52	39,21	11,14				
	Sınıf Öğretmeni	59	37,07	13,29				
	Okul Öncesi	50	40,00	12,34				
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Beden Eğitimi ve Spor	147	86,93	22,10	7	6,741	,000*	3<1
	Görsel Sanatlar	51	82,08	29,80				
	Müzik	50	65,98	17,92				
	Matematik	51	86,10	20,73				
	Fen Bilgisi	51	91,18	25,99				
	Türkçe	52	86,48	19,10				
	Sınıf Öğretmeni	59	86,41	24,60				
	Okul Öncesi	50	93,50	22,53				

1= Beden Eğitimi ve Spor 2= Görsel Sanatlar 3= Müzik 4= Matematik 5= Fen Bilgisi 6= Türkçe 7= Sınıf Öğretmeni 8= Okul Öncesi

*P<0,05; N (511)

Katılımcıların branş değişkeni ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), sebat ($F(7-510)= 2,095$; $p<0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F(7-510)= 5,085$; $p<0,05$), merak yoksunluğu ($F(7-510)= 4,999$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme toplam ($F(7-510)= 6,741$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizlerinden ‘LSD’ testi sonucunda, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla sebat düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor, Fen Bilgisi, Türkçe ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor, Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla merak yoksunluklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor, Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Anova testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	df	F	p
Motivasyon	İlkokul	104	11,50	8,12	2	,184	,832
	Ortaokul	254	10,97	7,80	508		
	Lise	153	11,00	7,51	510		
Sebat	İlkokul	104	13,14	8,29	2	1,001	,368
	Ortaokul	254	11,92	7,47	508		
	Lise	153	12,42	6,97	510		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İlkokul	104	26,14	8,45	2	2,665	,071
	Ortaokul	254	25,81	8,18	508		
	Lise	153	24,08	8,36	510		
Merak Yoksunluğu	İlkokul	104	38,36	12,83	2	3,020	,051
	Ortaokul	254	36,88	12,06	508		
	Lise	153	34,64	12,54	510		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	İlkokul	104	89,14	24,31	2	2,731	,066
	Ortaokul	254	85,58	24,21	508		
	Lise	153	82,14	22,64	510		

* $P<0,05$; N (511)

Katılımcıların okul düzeyi değişkeni ile yaşam boyu öğrenme alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.18. Katılımcıların Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Alt Boyutları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyutlar (n=511)		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam Boyu Öğrenme Toplam
İş Birliği	r	,027	,020	,107*	,107*	,108*
	p	,547	,646	,015	,016	,015
Yansıtma	r	,051	,025	,164*	,154*	,162*
	p	,254	,565	,000	,000	,000
Uygulama	r	,073	,069	,151*	,153*	,178*
	p	,100	,118	,001	,001	,000
Bilgi Tabanına Ulaşma	r	,068	,024	,124*	,138*	,145*
	p	,123	,596	,005	,002	,001
Mesleki Öğrenme Toplam	r	,058	,035	,152*	,152*	,162*
	p	,191	,430	,001	,001	,000

* $P<0,05$; N (511)

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan pearson korelasyon testi sonucunda, iş birliği alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=,107$; $p<0,05$), merak yoksunluğu ($r=,107$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme ($r=,108$; $p<0,05$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yansıtma alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=,164$; $p<0,05$), merak yoksunluğu ($r=,154$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme ($r=,162$; $p<0,05$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Uygulama alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=,151$; $p<0,05$), merak yoksunluğu ($r=,153$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme ($r=,178$; $p<0,05$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilgi tabanına ulaşma alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=,124$; $p<0,05$), merak yoksunluğu ($r=,138$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme ($r=,145$; $p<0,05$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme düzeyi toplam alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk

($r=,152$; $p<0,05$), merak yoksunluğu ($r=,152$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme ($r=,162$; $p<0,05$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.



SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan pearson korelasyon testi sonucunda, iş birliği alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yansıtma alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Uygulama alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilgi tabanına ulaşma alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme düzeyi toplam alt boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların cinsiyet değişkenine ile mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutlarında bir farkın olmadığını belirten H_1 Hipotezimiz kabul edilmiştir. Yani bu durum cinsiyet değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak bulgumuzu destekleyen (Uçar, 2021; Cücemen 2018) çalışmalar vardır. Bununla birlikte Savaş (2021), öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada sadece yansıtma alt boyutunda kadın katılımcıların lehine bir

sonuca ulaşmıştır. Çalışmamızda bulguladığımız sonucun başka çalışmalarda yansıtma alt boyutunda farklılaşması farklı örneklem grupları üzerinde yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Sonuç olarak cinsiyet değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgulanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların cinsiyet değişkeni ile motivasyon, sebat ve yaşam boyu öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($t=2,478$, $p<0,05$) ve merak yoksunluğu ($t=3,239$ $p<0,05$) alt boyutları arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₂** Hipotezimiz yaşam boyu öğrenme toplam puanına bakacak olursak kabul edilmiştir. Çalışmamızda yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanı anlamında anlamlı bir fark görülme de kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır. Bununla birlikte öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında kadınların lehine bulgulara ulaşılmıştır. Benzer olarak bulgumuzu destekleyen Özden (2019), yapmış olduğu çalışmada “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda kadınların ortalamasının, erkeklerin ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda ise cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Özden (2019), yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından kadınların erkeklere göre daha meraktan yoksun olduğunun söylenebileceğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Aydın (2018), öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada merak yoksunluğu alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguyu destekleyen bir diğer çalışma ise Horoz (2017), öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışmada merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiş ve kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Gökyer ve Türkoğlu (2018), yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre,

öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları ile ölçeğin tamamında kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Dindar ve Bayrakçı (2015), yapmış olduğu çalışmada ise cinsiyetin yaşam boyu öğrenmeye anlamlı bir etkisinin olmadığı ancak kadınların merak puanlarının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda genel olarak kadınların erkeklere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Doğan, 2019; Gökyer ve Cirit, 2018; Ayra, 2015; Özçiftçi, 2014; Kılıç ve Tuncel Ayvaz, 2014; Yazıcı, 2020; Mülhim, 2018; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Kılavuz ve Aydın, 2020; Arslan, 2018; Horoz, 2017; Güzel, 2017; Coşkun, 2009). Bunun aksi bulgulara ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2017; Dikmen, Yuvacı, Erol, 2017; Bahadır, 2019). Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa ulaşılmayan çalışmalarda (Taş, 2020; Akpınar, 2020; Ayaz ve Ünal, 2016; Yılmaz, 2016; Yaman, 2015; Oral ve Yazar, 2015; Dünder, 2016; Arcagök ve Şahin, 2014; Konakman ve Yelken, 2014; Doğan ve Kavtelek, 2015; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) bulunmaktadır. Çalışma verileri genel itibari ile kadınların lehine farklılıklar gösterse de erkeklerin lehine olan çalışmalar da göze çarpmaktadır. Aynı zamanda anlamlı farklılık göstermeyen birçok çalışmada bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak genel itibariyle kadınların erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu düşünülse de çalışmalarda ortaya çıkan farklı sonuçların kültürel çevre, kişilik yapıları, örneklem gruplarının farklı olması gibi nedenlerden kaynaklandığı şeklinde yorum yapılabilir. Sonuç olarak cinsiyet değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanına bakacak olursak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun yanı sıra kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların yaş değişkeni ile öğretmen mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve toplam arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>0,05$). Yaş Değişkenine göre Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten H_3 Hipotezimiz kabul edilmiştir. Benzer olarak bulgularımızı destekleyen (Uçar, 2021), yapmış olduğu çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesinin yaş değişkeni açısından bir fark oluşturmadığını ifade

etmiştir. Yani bu durum yaş değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yaş ilerledikçe öğrenme noktasında insanlarda gerileme beklense de öğretmenlik mesleğinin dinamik yapısı ile birlikte devamlı bir surette sınıf içerisinde aktif olarak öğrencilere öğretme faaliyetinde bulunması nedeniyle yaş değişkeninin öğretmenin mesleki öğrenmesini etkilemediği düşünülebilir. Sonuç olarak yaş değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgulanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların yaş değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları ve toplam arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>0,05$). Yaş Değişkenine göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığı belirten **H₄** Hipotezimiz kabul edilmiştir. Yani bu durum yaş değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgumuzu destekler nitelikte Akpınar (2020), öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Benzer olarak bulgularımızı destekleyen Dindar ve Bayrakçı (2015), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olmadığını bulgulamışlardır. Aynı bulgulara Yılmaz ve Beşkaya (2018), eğitim yöneticileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada ulaşımlardır. Araştırmada eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre manidar farklılık göstermediği görülmüştür. Bunun yanı sıra Horuz (2017), öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada 18 yaşından küçük olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer yaş grubundaki öğrencilerden düşük olduğu bulgusuna ulaşmakla birlikte en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi ise 26-35 yaş aralığındaki öğrencilerde görüldüğü ifade edilmiştir. Bununla birlikte Gökyer ve Türkoğlu (2018), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri 21 yaşından büyük olanlara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Çalışmamızda bulguladığımız sonuç ile literatürdeki farklı çalışma sonuçlarını

karşılaştırdığımızda birbirinden farklı bulgulara ulaşılması çevre, bireysel farklılıklar ve araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Sonuç olarak yaş değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanına bakacak olursak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Mesleki tecrübe değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların meslekte çalışma yılı değişkeni ile öğretmen mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve toplam arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>0,05$). Mesleki Tecrübe Değişkenine göre Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten H_5 Hipotezimiz kabul edilmiştir. Bunun nedeninin öğretmenlik mesleğinin dinamik yapısının öğretmeni mesleki öğrenme anlamında meslek hayatının her döneminde aktif tutmasından ve sürekli olarak öğrenciler ile eğitim öğretim noktasındaki etkileşimlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Benzer olarak bulgularımızı destekleyen (Uçar, 2021), yapmış olduğu çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesinin mesleki tecrübe değişkeni açısından bir fark oluşturmadığını ifade etmiştir. Yani bu durum mesleki tecrübe değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda bu bulgumuzu destekleyen (Pınar, 2019; Öğdem, 2015; Kalkan, 2015; İlğan ve ark, 2011) gibi çalışmalar da vardır. Bununla birlikte Savaş (2021), öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada iş birliği alt boyutunda mesleki tecrübeleri yüksek olanların lehine bir sonuca ulaşmıştır. Sonuç olarak mesleki tecrübe değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgulanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Mesleki tecrübe değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların meslekte çalışma yılı ile motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki görülmemişken ($p>0,05$), sebat ($r=0,92$; $p<0,05$) alt boyutunda düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki tecrübe değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₆** Hipotezimiz yaşam boyu öğrenme toplam puanına bakacak olursak kabul edilmiştir fakat sebat alt boyutunda düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani bu durum mesleki tecrübe değişkeninin yaşam boyu öğrenme toplam puanı ile birlikte motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olmadığı fakat sebat alt boyutunda mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımlarda daha sebatkar oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kıdeme göre fark bulunmadığını destekleyen (Akpınar, 2020; Özden, 2019; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Altın, 2018; Tanatar, 2017; Ayaz ve Ünal, 2016) gibi çalışmalar vardır. Bunun yanı sıra Yazıcı (2020), okul müdürleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında kıdem değişkenine göre farklılık görülmemiştir. Ancak 1-9 yıl kıdemi bulunan okul müdürlerinin aritmetik ortalama olarak 10 ve üzeri kıdemi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguların aksine Yılmaz (2016), öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerden yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda bulguladığımız sonucun sebat alt boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanların lehine bulgulanması alan yazındaki diğer araştırmalardan farklılaşmıştır bu farklılığın ise bireysel farklılıklar ve araştırmaların farklı örneklem gruplarında yapılmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olanlar nispeten mesleki öğrenme çalışmalarına daha fazla katılmış olabileceğinden bu çalışmalara katılımlarında daha sebatkar olabilecekleri düşünülebilir. Sonuç olarak mesleki tecrübe değişkeninin yaşam boyu öğrenme toplam puanı ile birlikte motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemişken sebat alt boyutunda mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlere katılımlarda daha sebatkar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik branşı değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların branş değişkeni ile iş birliği, yansıtma ve uygulama alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), bilgi tabanına ulaşma ($F(7-510)= 2,362$; $p<0,05$) ve mesleki öğrenme toplam ($F(7-510)= 2,181$; $p<0,05$) puanlarında anlamlı bir fark görülmüştür. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizlerinden ‘LSD’ testi sonucunda, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Matematik öğretmenlerine oranla bilgi tabanına ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenlerinin Matematik öğretmenlerine oranla mesleki öğrenme eğilimleri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik branşı değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H7** Hipotezimiz iş birliği, yansıtma, uygulama alt boyutlarında kabul edilmişken bilgi tabanına ulaşma ve mesleki öğrenme toplam puanlarında anlamlı farklılıklara ulaşıldığından kabul görmemiştir. Savaş (2021), öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada sınıf ya da branş öğretmeni olmanın öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığının incelenmesi sonucunda uygulama boyutunda Sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak branş değişkeni ile iş birliği, yansıtma ve uygulama alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Matematik öğretmenlerine oranla bilgi tabanına ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenlerinin Matematik öğretmenlerine oranla mesleki öğrenme eğilimleri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlik branşı değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların branş değişkeni ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), sebat ($F(7-510)= 2,095$; $p<0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F(7-510)= 5,085$; $p<0,05$), merak yoksunluğu ($F(7-510)= 4,999$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme toplam ($F(7-510)= 6,741$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Farkın hangi gruptan

kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizlerinden ‘LSD’ testi sonucunda, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla sebat düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor, Fen Bilgisi, Türkçe ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor, Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla merak yoksunluklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor, Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik branşı değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₈** Hipotezimiz motivasyon alt boyutunda kabul edilmişken sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme toplam puanlarında anlamlı farklılıklara ulaşıldığından kabul görmemiştir. Özden (2019), yapmış olduğu çalışmada yaşam boyu öğrenme bağlamında branşa göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Fakat merak yoksunluğu alt boyutunda Fen Bilgisi öğretmenleri ile İngilizce ve Rehber öğretmenleri, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri ile de Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehber, İngilizce öğretmenleri arasında anlamlılık farklılık bulunmuştur. Fen Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin “Merak Yoksunluğu” ortalamasının diğer branşlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehber ve İngilizce öğretmenlerinin ise “Merak Yoksunluğu” ortalamasının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yazıcı (2020), yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Gökkyer ve Türkoğlu (2018), yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrenciler üzerinde yapmış oldukları çalışmada ise Matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi; Resim, Fen Bilgisi ve Türkçe bölümlerinde öğrenim görenlere göre daha düşüktür. Sosyal Bilgiler bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi, Türkçe bölümü öğrencilerine göre daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Sebat alt boyutunda, Resim bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinin düzeyi, Matematik ve Okul Öncesi bölümleri öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda; Matematik bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, Resim, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf öğretmenliği ve Türkçe bölümü öğrencilerine göre daha yüksektir. Merak yoksunluğu alt boyutunda; Sosyal Bilgiler bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi, Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğrencilerine göre daha düşüktür. Kılıç ve Ayvaz (2014), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Yaşam boyu öğrenme bağlamında branş değişkeni açısından anlamlı farkın olmadığı birçok çalışma (Taş, 2020; Akpınar, 2020; Karakuş, 2013; Arcagök ve Şahin, 2014; Erdoğan, 2014; Kılıç ve Tuncel, 2014; Özçiftçi, 2014) vardır. Altın (2018), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin alanlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulamamıştır. Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki yetersiz müzik dersi eğitim materyallerinin eksik veya eski olmalarından kaynaklı olarak yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve sebat düzeylerinin daha düşük olmasına neden olmuş olabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak branş değişkeni ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir fark görülmemişken, müzik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile sebat düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

İdari görev değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların idari görev bulunma durumu değişkeni ile mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). İdari görev değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₀** Hipotezimiz kabul edilmiştir. Yani bu durum idari görev değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçek puanlarına bakacak olursak idari görevi olanlar ile idari görevi olmayanlar arasında mesleki öğrenme bağlamında neredeyse puan farkının olmadığı görünüyor. Bunun nedeninin okul idarecilerinin de pedagojik eğitimi tamamlamalarından kaynaklı olarak öğretmenlerden farklarının olmadığı düşünülebilir. Çalışmamıza paralel olarak Doğan (2009), Hizmet içi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine yapmış olduğu çalışmada

ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisine ilişkin görüşlerinin birbiri ile örtüşür şekilde genelde olumlu ancak bunun ortalama bir düzeyde kaldığı görülmüştür. Sonuç olarak idari görev değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgulanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

İdari görev değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların idari görev bulunma durumu değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). İdari görev değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₁₀** Hipotezimiz kabul edilmiştir. Yani bu durum idari görev değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra anlamlı farklılıktan ziyade ölçek puanlarına bakacak olursak, idari görevi olanların yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin okul idarecilerinin öğretmenler arasından seçilerek görevlendirilmesi ve göreve başlarken birçok yeni beceriyi kapsayan idareciliği öğrenme çabaları ile birlikte idarecilik görevinden kaynaklanan yeni idari değişikliklere ayak uydurma durumları idarecilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini diri tutmuş olabileceği düşünülebilir. Yılmaz ve Beşkaya (2018), eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek ortalamasının ($\bar{X}=133.42$) olduğu görülmektedir. Alına bilecek en yüksek puanın 162 olduğu göz önünde bulundurulursa eğitim yöneticilerinin ölçek puanlamasında yüksek puan aldıkları söylenebilir. Alt boyutlar için incelendiğinde; motivasyon alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X}=31.95$), sebat alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X}=28.04$), düzenlemede yoksunluk alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X}=29.82$), merak yoksunluğu alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X}=43.59$) olduğu görülmektedir. Bizim çalışmamızda ise bu oranlar idari görevi bulunanlar için ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{X}=90.17$), motivasyon alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=12.34$), sebat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=13.14$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu puan ortalaması

(\bar{X} = 26.08), merak yoksunluk alt boyutu puan ortalaması (\bar{X} = 38.61) olduğu görülmektedir. İdari görevi bulunmayan öğretmenlerin ise ölçek toplam puan ortalaması (\bar{X} = 84.57), motivasyon alt boyutu puan ortalaması (\bar{X} = 10.91), sebat alt boyutu puan ortalaması (\bar{X} = 12.20), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu puan ortalaması (\bar{X} = 25.26), merak yoksunluk alt boyutu puan ortalaması (\bar{X} = 36.21) olduğu görülmektedir. Çalışmamızın verilerini benzer çalışmalar ile karşılaştırdığımızda idari görevi bulunan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek toplam puanı da dahil olmak üzere motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak idari görev değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanına bakacak olursak anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat idari görevi olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine idari görev değişkenini de kapsayan daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların okul düzeyi değişkeni ile iş birliği, yansıtma, uygulama, bilgi tabanına ulaşma ve mesleki öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₁₁** Hipotezimiz kabul edilmiştir. Benzer olarak bulgularımızı destekleyen (Uçar, 2021), yapmış olduğu çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesinin okul kademesi değişkeni açısından bir fark oluşturmadığını ifade etmiştir. Yani bu durum okul düzeyi değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda bu bulgumuzu destekleyen (Durak ve Tekin, 2020; Altinkurt ve Yılmaz, 2014) gibi çalışmalar da vardır. Bununla birlikte Savaş (2021), öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada ilk ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin uygulama alt boyutunda lisede görev yapanlara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Uygulama alt boyutundaki en yüksek puanı ise ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul düzeyi değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı

bulgulanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların okul düzeyi değişkeni ile yaşam boyu öğrenme alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₁₂** Hipotezimiz kabul edilmiştir. Yani bu durum okul kademesi değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak bulgularımızı destekleyen (Taş, 2020; Yazıcı, 2020; Yılmaz, 2016) çalışmalar vardır. Bunun yanı sıra Ayaz ve Ünal (2016), öğretmenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademesinde görev yapanlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Çalışmamızda bulguladığımız sonuç ile literatürdeki farklı çalışma sonuçlarını karşılaştırdığımızda birbirinden farklı bulgulara ulaşılması bireysel farklılıklar ve araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Sonuç olarak okul düzeyi değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanına bakacak olursak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların mezuniyet durumu değişkeni ile iş birliği, yansıtma ve mesleki öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), uygulama ($t=-1,994$, $p<0,05$) ve bilgi tabanına ulaşma ($t=2,271$, $p<0,05$) alt boyutlarında lisansüstü öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında lisansüstü mezunların lehine anlamlı bir farkın olduğunu belirten **H₁₃** Hipotezimiz uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında kabul edilmişken iş birliği, yansıtma ve mesleki öğrenme toplam puanlarında anlamlı farklılıklara

ulaşılmadığından kabul görmemiştir. Yani bu durum mezuniyet durumu değişkeninin uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak Uçar (2021), Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları eğitim durumları değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları eğitim durumları değişkenine göre genel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutu bakımından yüksek lisans yapanların, lisans mezunlarına göre mesleki öğrenme algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu çalışmamızda bulduğumuz bulgu ile örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı fark oluşturmadığını ortaya koyan (Banoğlu, 2009; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Güney, 2018; Bal, 2011) gibi çalışmalar da vardır. Bununla birlikte Savaş (2021), öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada sadece yansıtma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin lehine sonuçlara ulaşılırken ölçek toplam puanı ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmamızda bulguladığımız sonucun lisansüstü eğitimin bireye katmış olduğu araştırma becerisi ile birlikte araştırmaları neticesinde kimi zaman uygulamalarda bulunmaları bu bireylerin uygulama ve bilgi tabanına ulaşma boyutlarında daha verimli olmalarını sağladığı düşünülebilir. Sonuç olarak mezuniyet durumu değişkeni ile iş birliği, yansıtma ve mesleki öğrenme toplam alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemişken uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında lisansüstü öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların mezuniyet durumları değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Mezuniyet durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında lisansüstü mezunların lehine anlamlı farkın olduğunu belirten **H₁₄**

Hipotezimiz kabul edilmemiştir. Yani bu durum mezuniyet durumu değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgumuzu destekler nitelikte Aydın (2020), sınıf öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada mezuniyet durumunun, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği tespit edilmiştir. Taş (2020), öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezuniyet durumu değişkeni arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Benzer olarak Yazıcı (2020), okul müdürleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada mezuniyet durumu değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Torun ve Seçkin (2020), öğretmenler üzerine yapmış oldukları çalışmada mezuniyet durumu ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasında bir ilişki görülmediğini tespit etmiştir. Bunun aksine Coşkun (2009), yapmış olduğu çalışmada lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurduğumuz hipotez doğrultusunda alan yazında lisansüstü eğitim alan bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit eden birçok çalışma (Mülhim, 2018; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Arslan, 2018; Ayaz ve Ünal, 2016; Yaman ve Yazar, 2015; Arcagök ve Şahin'in 2014; Erdoğan, 2014) mevcuttur. Çalışmamızda bulguladığımız sonuç ile literatürdeki farklı çalışma sonuçlarını karşılaştırdığımızda birbirinden farklı bulgulara ulaşılması bireysel farklılıklar ve araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılması ve çalışmamıza katılım gösteren öğretmenlerin çoğunun lisans mezunu olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Sonuç olarak mezuniyet durumu değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanına bakacak olursak anlamlı bir fark görülmemiştir. Yapılacak olan yeni çalışmalarda örneklem grubu seçilirken lisans eğitimi alanlar ile lisansüstü eğitim alan katılımcıların yakın sayılarda olması daha verimli sonuçlar almak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların medeni durum değişkeni ile mesleki öğrenme ölçeği alt boyutları ve mesleki öğrenme toplam arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₁₅** Hipotezimiz kabul

edilmiştir. Yani bu durum medeni durum değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eroğlu (2019), Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada, çalışmamıza paralel olarak öğretmen mesleki gelişim katılımları ile medeni durum değişkeni açısından ölçek toplam puanında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine medeni durum değişkenini de kapsayan pek az çalışmaya rastlanmıştır. Sonuç olarak medeni durum değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgulanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Medeni durum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir fark var mıdır?

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların medeni durum değişkeni ile yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Medeni durum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları arasında bir farkın olmadığını belirten **H₁₆** Hipotezimiz kabul edilmiştir. Yani bu durum medeni durum değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgumuzu destekler nitelikte Torun ve Seçkin (2020), öğretmenler üzerine yapmış oldukları çalışmada medeni durum değişkeninin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini etkilemediğini tespit etmişlerdir. Taş (2020), öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile medeni durum değişkeni arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda paralel olarak Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018), halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Poyraz (2014), öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada medeni durumun öğretmenlerin kurumları tarafından yaşam boyu öğrenmede desteklenme algıları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak medeni durumu değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam

puanına bakacak olursak anlamlı bir fark görülmemiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine medeni durum değişkenini de kapsayan daha fazla ve çeşitli örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizi yetiştiren öğretmenlerimizin hali hazırdaki mesleki öğrenmesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme eğiliminde olma durumu ve bu durumu etkileyebilecek cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, branş, idari görev, okul düzeyi, mezuniyet durumu, medeni durum ve bunun gibi değişkenlerine göre incelenmesi önemli olmakla birlikte bu kapsamda çalışmalar yapılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Ağsu, M. (2020). *Fakülte Okul İşbirliğinde Geliştirilen Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretmenlerin Mesleki Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi SBE.
- Akhtar, N. ve I. H. Butt (2012). A Qualitative Approach To Study The Role And Importance Of Inquiry-Based Learning: Professional Learning Experience Of Teacher-Educators And Student-Teachers In Initial Teacher Education Programs. *Pakistan Journal of Education*, Cilt 29, Sayı 1-2.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İyilik Hali Ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi SBE.
- Akyol, B., R. Başaran ve Y. Yeşilbaş (2018). Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 48, 301-324.
- Akyüz, Y. (1998). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi SBE.
- Altınkurt, Y. ve K. Yılmaz (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, Cilt 4, Sayı 2, 57-71.
- Arcagök, S. ve Ç. Şahin (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, 394-417.
- Arslan, Y. (2018). *Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin*

- Belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi DAÜ.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Yaptıkları Meslek Hatalarının Meslekî Öğrenme Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 309-326.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development İn Teaching And Teacher Education Over Ten Years. *Teaching And Teacher Education*, Cilt 27, Sayı 1, 10-20.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi EBE.
- Aydın, İ. (2011). *Hizmet İçi Eğitim El Kitabı.* İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Kültürel Sermayeleri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi SBE.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi EBE.
- Aydın, S., G. Selçuk ve A. Çakmak (2018). Examining Beliefs of Preservice Teachers about Epistemology and Life-Long Learning Competency via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, Cilt 11, Sayı 1, 13-24.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi SBE.
- Bağcı, Ş. (2015). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakâr. *Mülkiye Dergisi*, Cilt 39, Sayı 3, 211-244.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşamın Anlamı İle Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi SBE.

- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları (Başakşehir örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi SBE.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı. *Journal of Computer and Education Research*, Cilt 5, Sayı 10, 125-149.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul:Kariyer Yayıncılık.
- Bayrakçı, M., ve H. Dindar (2015). Factors Effecting Students' Lifelong Learning İn Higher Education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, Cilt 1, Sayı 1, 11-20.
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi SBE.
- Böke, H. (2020). Beden Eğitimi Derslerinde Özel Öğretim Yöntemleri Kullanılmasının Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi SBE.
- Bülbül, S. (1996). *Türkiyede Mesleki Teknik ve Gelir Getirici Yetişkin Eğitimi Programlarını İnceleme Projesi*, Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri: Engeller ve Öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. Cilt 7, Sayı 4, 1618-1650.
- Canman, D. (1979). *Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim ölçme ve değerlendirme* (No. 181). Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Cilt 10, Sayı 19, 1-27.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi.[Public education]*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Commission Of The European Communities. (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. SEC.

- Cormier, R., D. F. Olivier ve L. Lafayette (2009, March). Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, And Teachers. In *Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana*.
- Coşkun, Y. D. ve M. Demirel (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 42, Sayı 42, 108-120.
- Coşkun, Y. D. (2009). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Cüccemen, F. (2018). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi SBE.
- Çam, E. ve A. Üstün (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 459-476.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 19, 207-237.
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi SBE.
- Darling-Hammond, L. ve R. C. Wei (2009). Teacher PD Summary: A status report on teacher development in the United States and abroad. *National Staff Development Council*, Cilt 1, 32.
- Deffenbaugh, C. R. (2011). *Implementation Of Professional Learning Community In Schools Completing The Missouri Professional Learning Communities Project*. (Doctoral Dissertation) Saint Louis University.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 39.

- Demiralay, R. ve Ş. Karadeniz (2009). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Cilt 2, Sayı 6, 89-119.
- Demirci, A. (2006). *İlköğretimde Beden Eğitimi Uygulamaları*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Demirel, M. (2011). Lifelong Learning And Its Reflections On Turkish Elementary Education Curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 87-105.
- Demirel, M., Ö. Sadi ve M. Dağyar (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin İncelenmesi (Karaman ili Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 19-40.
- Demirhan, G. (2002). Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt 7, Sayı 13, 288.
- Demirtaş, Z. ve A. Ersözlü (2010). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *Education Sciences*, Cilt 5, Sayı 1, 199-209.
- Dikmen, Y., H. U. Yuvacı ve F. Erol (2017). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, Cilt 14, Sayı 3, 2399-2408.
- Doğan, E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın Üniversitesi SBE.
- Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi Eğitime Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi İle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi SBE.
- Doğan, S. ve C. Kavtelek (2015). Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, 82-104.
- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (sakarya il*

- örneği*). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi SBE.
- DPT. (1983). *V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Spor Toto Yayınları.
- DPT. (2001). *Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim*, Özel İhtisas Komisyon Raporu. Ankara. [https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/08_ Hayat boyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/08_Hayat%20boyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf) (Erişim Tarihi: 02.08.2022).
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, Cilt 61, Sayı 8, 1-6.
- DuFour, R., R. Eaker ve G. Karhanek (2010). *Raising The Bar And Closing The Gap: Whatever It Takes*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler Eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Durak, H. Y., ve S. Tekin (2020). Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kişisel Ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, 221-235.
- Dündar, H. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi SBE.
- Eaker, R., ve R. DuFour (2002). *Getting Started: Reculturing Schools To Become Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Ekinci, S. (2018). *Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE.
- Ekşioğlu, S., S. Tarhan ve H. Ç. Gündüz (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 25, Sayı 5, 1925-1940.
- Emre-Erden, G. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi SBE.
- Erdamar, G. (2015). *Yaşam Boyu Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ö. Demirel (ed.).

Ankara: Pegem Akademi.

Erdamar, G., Ö. Demirkan vd. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 636-657.

Erdener, M. A. ve G. Özlem (2017). İlkokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, 545-563.

Erdoğan, D. G. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE.

Ereş, F. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergin, İ., B. Akseki ve E. Deniz (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 11, Sayı 42, 55-66.

Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi EBE.

Ersoy, A. ve B. Yılmaz (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri, *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt 23, Sayı 4, 803-834.

Ersoy, A. ve B. Yılmaz (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ve Halk Kütüphaneleri: Kuramsal Bir Yaklaşım. *A. Aydın. ve K. Ateş (Hızl.). ‘Bilgi Okuryazarlığı’ndan ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ye içinde*, 48-73.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi

Fidan, N. ve M. Erden (1991). *Eğitime Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları

Fidan, N. ve M. Erden (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of lifelong education*, Cilt 20,

Sayı 1-2, 3-15.

- Field, J., J. Gallacher ve D. R. Ingram (ed.). (2009). *Researching Transitions In Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning-European reference framework. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. Retrieved May, 25, 2009.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Manisa-Demirci İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi SBE.
- Gökmenoğlu, T. (2012). *Teachers' reports of their in-service training needs and design preferences* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi SBE.
- Gökkyer, N. ve D. K. Cirit (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(18), 649-660.
- Gökkyer, N., ve İ. Türkoğlu (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, 125-136.
- Gutierrez, S. B. ve H. B. Kim (2018). Peer Coaching in A Research-Based Teachers' Professional Learning Method For Lifelong Learning: A perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, Cilt 64, Sayı 2, 214-221.
- Güleç, İ., S. Çelik ve B. Demirhan (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, Cilt 2, Sayı 3, 34-48.
- Gültekin, M., ve Z. Çubukçu (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 19, 185-201.
- Gümüş, S., Ç. Apaydın ve M. Ş. Bellibaş (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Cilt 9, Sayı 19, 107-124.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme Ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu-İş*

İş Hukuku ve İktisat Dergisi, Cilt 7, Sayı 2, 299-312.

- Güneş, F. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş: Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, B. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi EBE.
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Günüç, İ., H. F. Odabaşı ve A. Kuzu (2012). “Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, 309-325.
- Güzel, H. (2017). An Examination of The Relationship Between Lifelong Learning Tendencies and Physics Of Engineer Candidates Mühendis Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Fizik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, Cilt 14, Sayı 4, 3199-3212.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A journal of comparative and international education*, Cilt 49, Sayı 3, 341-357.
- Hamutoğlu, N. B., G. Sezen-Gültekin vd. (2019). Yükseköğretim Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algısı ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, 302-325.
- Hong, S., M. L. Malik ve M. K. Lee (2003). “Testing Configural, Metric, Scalar, and Latent Mean Invariance Across Genders in Sociotropy and Autonomy Using A Non-Western Sample”. *Educational and Psychological Measurement*, Vol 63, No 4, 636-654.
- Horoz, O. R. (2017). *Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi EBE.
- İlhan, A., M. Erdem vd. (2011). İlköğretim Okullarının Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*. Cilt 19,

Sayı 1, 151-166.

- Jonassen, D. H. ve B. L. Grabowski (2012). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. New York, NY: Routledge.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi SBE.
- Kabataş S. ve G. Karaoğlan Yılmaz, (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Eğitim Teknolojileri Standartına Yönelik Öz Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 588-606.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, Cilt 10, Sayı 11, 847-868.
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning : Conclusions From a Literature. *International Online Journal of Primary Education*, Cilt 5, Sayı 2, 43–50.
- Karacabey, M. F., M. Ş. Bellibaş ve D. Adams, (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining The Mediating Effects Of Collective Teacher Efficacy And Teacher Trust. *Educational Studies*, Cilt 48, Sayı 2, 253-272.
- Karakucak, O. (2003). *Avrupa Topluluğunda ve Türkiye’de Meslekî Eğitim*. Ankara: İktisadî Kalkınma Vakfı Yayınları .
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3, 26-35.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasolak, K., I. Tanrıseven ve G. Y. Yavuz Konokman (2013). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 21, Sayı 3, 997-1010.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi EBE.

- Kaya, Y. (1989). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Keegan, D. J. (1980). On Defining Distance Education. *Distance education*, Cilt 1, Sayı 1, 13-36.
- Kılavuz, F. ve A. K. Aydın (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Algıları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 3, 240-248.
- Kılıç, E. (1981). *Halk eğitiminde kuram ve uygulama*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi EBE.
- Kılıç, H. ve Z. Ayvaz-Tuncel, (2014). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 7, 25-37.
- Kılınç, A. Ç., M. Polatcan vd. (2020). Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Öz Yeterliği ve Bireysel Akademik İyimserlik: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 46, 205.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, Cilt 21, 73-94.
- Koffeman, A. ve M. Snoek (2019). Identifying Context Factors As A Source for Teacher Professional Learning. *Professional Development in Education*, Cilt 45, Sayı 3, 456-471.
- Konakman G. ve Yelken T. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* Cilt 29, Sayı 2, 267-281.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE.
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Koşulları Ve Verimliliği Hakkındaki Görüşleri (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, Cilt 19, Sayı 2, 149-170.
- Li, L. (2014). *Mediating effects of school capacity on the relationship between principal leadership and teacher professional learning: evidence from Hong Kong primary schools* (Unpublished doctoral dissertation). The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Lieberman, A., L. Miller vd. (2011). Learning Communities: The Starting Point For Professional Learning is in Schools and Classrooms. *The learning professional*, Cilt 32, Sayı 4, 16.
- Lindeman, C. E. (1969). *Halk Eğitiminin Anlamı*, Celal Şentürk (çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Liu, S., P. Hallinger ve D. Feng (2016). Supporting The Professional Learning of Teachers in China: Does Principal Leadership Make A Difference?. *Teaching and Teacher Education*, Cilt 59, 79-91.
- MEB (2010). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm> (Erişim Tarihi: 28.06.2022).
- MEB (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (1994). *Çıraklık ve Yaygın Eğitimde Mevcut Durum ve Gelişmeler*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Belgesi*. http://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf (Erişim Tarihi: 02.08.2022).

- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Mosston, M. ve S. Asworth (2009). *Beden Eğitimi Öğretimi*. Eda Tüzemen (çev.). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 29, Sayı 29, 115-127.
- Mülhim, M. A. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi EBE.
- Nebioğlu, D. (2006). *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları ve Planlaması Denetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okçabol, R. (1996). *Türkiye’de Eğitim*. CDTA, Cilt 12, 455-458.
- Opfer, V. D. ve D. Pedder (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, Cilt 81, Sayı 3, 376-407.
- Oral, B. ve T. Yazar (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 14, Sayı 52, 1-11.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği Ve Örgüt İklimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi SBE.
- Öksüz, N. (2007). Mesleki Eğitim Kurslarının Kadınların İstihdam Edilebilirliğine Katkısı Ve İşkur’un Üstlenebileceği Roller. *Uzmanlık Tezi, Ankara: TC Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü*.
- Öksüz, N. (2010). *İşkur Tarafından Düzenlenen Mesleki Eğitim Kurslarının Kadınların İstihdam Edilebilirliğine Katkısı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi SBE.
- Özçiftçi, M., (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterlilik İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi SBE.
- Özden, S. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme İle Eleştirel*

- Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi EBE.
- Özer, B. (2008). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi.* Hakan, A. (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1.
- Pala, Ö. F. (2019). *Devlet Okulları ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Eğilimlerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi EBE.
- Pınar, S. (2019). *Factors Influencing Teachers' Professional Learning: a Study of Turkish Efl Teachers.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi SBE.
- Pınarcık, Ö., M. Özözen Danacı vd. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 4, 1966-1983.
- Poyraz , H., (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi EBE.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: Between Humanism And Global Capitalism. In *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 441-452). Routledge.
- Saçmalıoğlu, M. G. (2019). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, EBE.
- Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi İle Bazı Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi EBE.
- Saylan, N. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on professional learning communities in schools*. University of North Texas.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Cilt 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Shunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sıvacı, S. Y. ve F. Çöplü (2020). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlikleri, Akademik Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, Cilt 21, Sayı 1.
- Siivonen, P. (2016). Becoming An Educable Lifelong Learning Subject: Adult Graduates' Transitions in Education and Working Life. *International Journal of Lifelong Education*, Cilt 35, Sayı 1, 36-50.
- Sönmez, V. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoll, L., R. Bolam vd. (2006). Professional Learning Communities: A Review Of The Literature. *Journal of Educational Change*, Cilt 7, Sayı 4, 221-258.
- Tanatar, E., (2017). *Öğretmenlerin İş Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBE.
- Taş, B. (2020). *Öğretmenlerin İdealistlik Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi SBE.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi Eğitimi, Kavramlar, ilkeler, Yöntemler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2022). Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 02.07.2022).
- Tez, E. (2014). *Halk Eğitim Merkezleri Nakış Kurslarına ve Tercih Nedenlerine İlişkin Kursiyer Görüşleri (Ankara İli Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.

- Torun, B., ve G. G. Seçkin (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 12, 1-22.
- Tufan, M., Ş. Mızrak ve D. Çelik (2007). “Mesleki Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Model Önerisi” *Journal of Azerbaijani Studies*, Cilt 10, Sayı 3-4, 27-40.
- Tunca, N., S. A. Şahin ve Ö. Aydın (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, 87-98.
- Uçar, H. (2021). *Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Alguları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi SBE.
- Ural, O. (2007). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceği, *Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyum Bildirileri*.
- Uştu, H., A. T. Mentiş ve B. Sever (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algularına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, Cilt 1, 15-23.
- Ültanır, E., ve G. Ültanır (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1.
- Ünlü, H., ve L. Aydos (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 40-50.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: Changing Conceptualisations, Actors, And Policies. *Studies in Higher Education*, Cilt 41, Sayı 2, 343-363.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Yaldız, Ö. (2015). *Ceza İnfaz Kurumlarındaki Meslek Edindirme Eğitim Programlarının İncelenmesi (Düz Dikiş Makineci Kursu Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.

- Yaman, F., ve T. Yazar (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 23, Sayı 4, 1553-1566.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi EBE.
- Yancar, M. (2014), *Halk Eğitimi Merkezlerinde Düzenlenen Mesleki ve Teknik Kurslara Devam Eden Yetişkinlerin Bu Kursları Tercih Etme Nedenleri Ve Kurs İlişkin Beklentileri (Menemen Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi SBE.
- Yazıcı, A. (2020). *Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi SBE.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi EBE.
- Yıldız, E. (2012). *İlk ve Ortaöğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi SBE.
- Yılmaz, M., (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 13, Sayı 2, 253-262.
- Yılmaz, R.ve Y. M. Beşkaya (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, Cilt 51, Sayı 1, 159-181.
- Z. Sabuncuoğlu, (1994). *Personel Yönetimi, Politika ve Yönetmelikler*, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/46988/590141> (Erişim Tarihi: 18. 12. 2022).

EKLER

Ek:1 Demografik Bilgiler

Değerli Katılımcı, bu araştırma Yüksek Lisans Seminer konusu kapsamında hazırlanmış olup verilen cevaplar Hiçbir Şekilde Üçüncü Bir Şahıs, Kurum veya Kuruluşa Verilmeyecektir. Çalışma sonunda elde edilecek çıktının doğruluğu ve güvenilirliği açısından vereceğiniz cevaplar önem arz etmektedir. Lütfen her soruya size en uygun şıklı (X) şeklinde işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi M.Cevher ÖZBAY

Muş Alparslan Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı

DEMOGRAFİK BİLGİLER			
1	Cinsiyeti	Kadın ()	Erkek ()
2	Yaş	Belirtiniz:	
3	Mesleğinizde Çalışma Yılı	Belirtiniz:	
4	Branşınız	Beden Eğitimi (), Görsel Sanatlar (), Müzik (), Matematik (), Fen Bilgisi (), Türkçe (), Sınıf Öğretmeni (), Okul Öncesi (),	
5	İdari Göreviniz Varmı ?	Evet () Hayır ()	
6	Çalıştığınız Okul Düzeyi	İlkokul (), Ortaokul(), Ortaöğretim "Lise" (),	
7	Mezuniyet Durumu	On Lisans (), Lisans (), Yüksek Lisans (), Doktora ()	
8	Medeni Durumunuz	Bekar () Evli ()	

Ek 2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçek Formu

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

Ek-3: Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçek Formu

Sayın Katılımcı, Soruları dikkatlice okuyup size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Samimi ve içten cevaplarınız için teşekkür ederiz.	HİÇ KATILMIYORUM	AZ KATILMIYORUM	ORTA DÜZEYDE KATILMIYORUM	BİRYÜK ÖLÇEKDE KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
2. Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
3. Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
4. Öğretimi ve eğitim programımı iyileştirme yollarımı meslektaşlarımla birlikte tartışırım.					
5. Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılıyorum.					
6. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılıyorum.					
7. Meslektaşlarımdan aldığım dönürlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.					
8. Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.					
9. Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerimi gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.					
10. Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.					
11. Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.					
12. Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim.					
13. Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.					
14. Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.					
15. Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.					
16. Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.					
17. Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.					
18. Derslerimde yeni öğretim yöntemlerimi uygularım.					
19. Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.					
20. Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.					
21. Derslerimde yeni bilgi teknoloji uygulamalarını denerim.					
22. Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.					
23. Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.					
24. Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımla derslerimi izlerim.					
25. Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile ilgili yayınları okurum.					
26. Meslektaşlarımdan yardım isterim.					
27. Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.					

Ek 4: MŞÜ Etik Kurul Komisyon İzin Belgesi

T.C

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 01.07.2022	Toplantı Sayısı: 9	Karar Sayısı: 54
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-12: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 03.06.2022 tarihli ve 51526 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü danışmanlığı Dr. Öğr. Üyesi Metin KARAYOL tarafından yürütülen Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı 2020207001 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Muhammed Cevher ÖZBAY'ın "Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne bildirilmesine,</p> <p>Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BAŞKAN (e-İmzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Zekeriya ÇAM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (İzinli) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Fuat KORKMAZER SBF Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi
ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Halil ALKAN SBF Öğr. Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Atike YILMAZ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	

Ek-5: MŞÜ Etik Kurul Komisyonu İzin Dilekçesi



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ
KURULU

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
BAŞKANLIĞINA

Muş Alparslan Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü'nde Doktor Öğretim Üyesiyim. Sorumlu araştırmacısı olduğum “Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi.” isimli araştırmanın etik olarak uygunluğunun Etik Kurul tarafından değerlendirilmesi için gereğini saygularıyla arz ederim.
(25.03.2022)

Dr. Öğr. Üyesi Metin KARAYOL

Ek-6: MŞÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Kabul Yazısı

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi: 09.03.2022	Toplantı Sayısı: 10	Karar Sayısı: XXVIII
<p>Enstitü Yönetim Kurulu, Enstitü Müdürü Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-XXII: Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 03-07.03.2022 tarihli ve E.42751-43155 sayılı yazıları ve ekleri okundu, müzakere edildi.</p> <p>Yapılan görüşmeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 30'uncu maddesinin 1'inci fıkrası gereğince; aşağıda adı-soyadı yazılı olan öğrencilerin tez konularının aşağıdaki şekliyle kabul edilmesine ve kararın ilgililere bildirilmesine;</p>		
S. No.	Adı-Soyadı	Tez Konusu
1	Emin KAZAK	Güreşçilerde Kaygı ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkiye Pozitifliğin Aracı Rolünün İncelenmesi
2	Fatma POLAT	Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Karakter Oluşumlarının İncelenmesi
3	Güven EŞKİN	Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Alguları İle Boş Zaman Katılımını Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi
4	Metmet AYDEMİR	Spor Bilimleri Fakültesi Mezunlarının Yenilenme Deneyimi ve Rekreasyon Fayda Algularının İncelenmesi
5	M. Cevher ÖZBAY	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi
6	Yusuf ALTIOK	Okul Sporlarına Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Ofise Düzeyleri Sosyal Uyum Düzeyleri İle İletişim Becerilerinin İncelenmesi
7	Muvaffak AKBULUT	Badminton Sporunda Antrenörlerin Mesleki Deneyim ve Yetenek Seçimine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Başarı Üzerindeki Etkisi
8	Fatih KAYA	Amatör Futbolcularda Trifazik Antrenmanın Motorik Özelliklerin Gelişimine Etkisi
9	İbrahim BALCI	Muş İli Spor Lisesi Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Saldırganlık ve Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi
10	Abdullah BALCI	Adölesan Basketbolcularda Motorik Özelliklerin İsabeti Şut Atışına Etkisi
11	Adem YILANLI	11-13 Yaş Grubu Kız Basketbolcularda 12 Haftalık Pilometrik Antrenmanların Bazı Motor Becerileri Üzerine Etkisi
<p>Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BASKAN (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA Müdür		
ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ Müdür Yardımcısı	ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Abdülalim DEMİR Müdür Yardımcısı	ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN Öğretim Üyesi
ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yunus KOÇ Öğretim Üyesi	ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Muhammet YÜCEL Öğretim Üyesi	

Ek-7: Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanma izni

Gelen Kutusu x



M.Cevher ÖZBAY

3 Ara 2021 11:50 (2 gün önce)



Alıcı:

Sayın Hocam merhabalar,

Ben Muhammed Cevher ÖZBAY, Muş Alparslan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans eğitimime devam etmekteyim. Geliştirmiş olduğunuz Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğini izniniz olursa yüksek lisans tezimizde akademik etik ilkeleri çerçevesinde kullanmak istiyoruz.

Saygılarımla.



Sedat Gumus

21.09 (1 saat önce)



Alıcı: ben

Merhabalar,

Ölçek ektedir. Çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.

Selamlar,

Sedat

Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği kullanma izni

Gelen Kutusu x



M.Cevher ÖZBAY

11:44 (2 saat önce)



Alıcı:

Sayın Hocam merhabalar,

Ben Muhammed Cevher ÖZBAY, Muş Alparslan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans eğitimime devam etmekteyim. Geliştirmiş olduğunuz Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğini izniniz olursa yüksek lisans tezimizde akademik etik ilkeleri çerçevesinde kullanmak istiyoruz.

Saygılarımla.

Yel. Dik - Coskun

13:47 (11 dakika önce)



Alıcı: ben

Merhaba elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte formunu paylaşıyorum. İyi çalışmalar dilerim

Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a