

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN
MESLEKİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mücahit AYRA

AMASYA
EYLÜL, 2015

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN
MESLEKİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE İLİŞKİSİ**

Mücahit AYRA

**Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisans Derecesi
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU**

**AMASYA
EYLÜL, 2015**

AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 30/09/2015

Tez Danışmanı : İlker KÖSTERELİOĞLU

Üye :

Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Recep ÇAKIR

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Mücahit AYRA

30/09/2015

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişki belirlenerek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik inançları çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir.

Yüksek lisans tezim ile ilgili çalışmalarını yürütürken desteğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOğLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde ders aldığım ve akademik anlamda gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Murat GÖKDERE, Doç. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Doç. Dr. Ahmet BACANAK, Doç. Dr. Recep ÇAKIR, Yrd. Doç. Dr. Faruk AYLAR, Yrd. Doç. Dr. Rumiye ARSLAN hocalarıma teşekkür ederim.

Bu süreçte Fatih DEMİR, Doğukan SARIYALÇINKAYA ve Hamdi KARAMAN'a yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenim sürecimde benimle geçireceği zamandan fedakârlık eden ve bana sonsuz destek veren eşim Sevinç Ö. AYRA'ya sevgilerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan, annem Şemsa AYRA, babam Turan AYRA, kardeşlerim Ayşegül AYRA, Zehranur AYRA ve Elif AYRA'ya sonsuz teşekkürlerimi, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Araştırma esnasında değerli vakitlerini bana ayırarak çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer meslektaşlarıma, çalışmayı yürüttüğüm okullarda gerekli imkânları sağlayan değerli okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinen, mesleki yeterlikleri üst seviyede olan öğretmenlerin yetiştirilmesini ve bu bağlamda daha kaliteli bir eğitim sisteminin oluşmasını dilerim.

Mücahit AYRA

Eylül, 2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XII
ÖZET.....	XIII
ABSTRACT.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	7
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme.....	8
2.1.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmede Strateji ve İlkeler.....	10
2.1.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	14
2.1.2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	15

2.1.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri.....	17
2.1.2.5. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri.....	19
2.1.2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Programı.....	19
2.1.2.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	22
2.1.3. Öz Yeterlik Kavramı.....	25
2.1.4. Öğretmen Yeterliği.....	28
2.1.5. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı.....	30
2.1.6. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	32
2.1.6.1. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	32
2.1.6.2. Öz Yeterlik Alanında Yapılmış Araştırmalar.....	35
2.1.7. Literatür Taramasının Sonucu.....	43
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	46
3.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği.....	47
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	47
4. BULGULAR.....	49
4.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	49
4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre İstatistikleri.....	50
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	62

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının Değişkenlere Göre İstatistikleri.....	63
4.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının İlişkisi.....	73
5. TARTIŞMA.....	75
5.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	75
5.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları.....	76
5.3. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançları.....	79
5.4. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının Değişkenlere Göre Farklılıkları.....	80
5.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının İlişkisi.....	84
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	85
6.1. Sonuçlar.....	85
6.2. Öneriler.....	86
7. KAYNAKÇA.....	88
8. EKLER.....	102
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	108

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	45
2	Araştırmaya Katılan İlkokul, Ortaokul ve Katılımcı Öğretmen Sayıları	46
3	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	49
4	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	50
5	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Yaşa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
6	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	52
7	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Branşa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	53
8	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleği Sevme Durumuna Göre Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	55
9	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
10	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	59
11	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	61
12	Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	62

13	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	63
14	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	64
15	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplamı, Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimine Yönelik Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	65
16	Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	66
17	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	66
18	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlerin Mesleklerini Sevme Durumlarına Göre Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
19	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	69
20	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	71
21	Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	72
22	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular.....	73

ŒEKİLLER LİSTESİ

<u>Œekil No</u>	<u>Œekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	YaŒam boyu öğrenme yolları	23

KISALTMALAR LİSTESİ

- AB** : Avrupa Birliği
- AÜ** : Amasya Üniversitesi
- DPT** : Devlet Planlama Teşkilatı
- EURYDICE** : Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
- YBÖ** : Yaşam Boyu Öğrenme

ÖZET

Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki öz yeterlik inançlarını, çeşitli değişkenler açısından inceleyerek yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırma deseni olarak mevcut durumu ortaya koymayı sağlayan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmaya Hakkari ili ve Yüksekova ilçe merkezinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapan n=362 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla ise “Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Verilerin toplama sürecinde okullara gidilerek öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçekler dağıtılarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Elde edilen araştırma verilerinin hepsinde aritmetik ortalama ve standart sapma betimsel istatistik olarak kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının analizinde ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testlerinin yanında parametrik testlerden t-Testi kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile öğretmenlik öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, mesleği sevme durumu ve kitap

okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık elde edilirken, yaş, mesleki deneyim, branş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları oldukça yeterli düzeyindedir. Öğretmenlerin mesleği sevme durumlarına göre mesleki öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca branş değişkeninde ölçek alt boyutlarından olan öğrenci katılımı boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, kitap okuma sıklığı, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmenler, Yaşam Boyu Öğrenme, Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı

ABSTRACT

The Relationship of the Lifelong Learning Tendencies of Teachers with Their Self-Confidence about Their Vocational Proficiency

The purpose of this study is to reveal the interrelation between the lifelong learning tendencies of teachers and their self-confidences of vocational proficiency by analyzing them in terms of some variables. For this purpose, one of the scanning models to reveal the current results, the relational scanning design, was used as the research design.

The 362 teachers (n=362) working in the center of Hakkari province and in the center of Yüksekova town (of Hakkari) in 2013-2014 school year took part in the current study. The “Lifelong Learning Tendencies Index” was used to find the teachers’ lifelong learning tendencies. The Cronbach alpha reliability parameter of the index was found as 0.92. To reveal the teachers’ self-confidence of vocational proficiency the “Teacher Proficiency Self-confidence Index” was used. The Cronbach alpha reliability parameter of the index was found as 0.95. In the data collection process the teachers were informed about the study by going to their schools and the data for the indexes was obtained from the teachers who wish to participate.

In all of the research data obtained, the arithmetical medium and standard deviation were used as descriptive statistic. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests, the non-parametrical ones were used in the lifelong learning tendencies analysis. For the analysis of teachers’ self-confidence of vocational proficiency, the t-Test, one of the parametrical tests was used within the non-parametrical Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests. To reveal the connection between the lifelong learning tendency and the self-confidence of teachers about their vocational proficiency, the spearman analysis of correlation was applied.

The lifelong learning tendency of teachers is at a high level according to the study results. While finding meaningful differences about the variables of sex, the state of loving the profession, and the frequency of reading books were found, no meaningful differences about the variables of the age, experience, branch, and father and mother education level could be reached.

However, the self-confidence levels of the teachers about their vocational proficiency are quite enough. Meaningful differences were found in teachers' self-confidence about their vocational proficiency and its subdivisions according to their state of loving their profession. Furthermore, a meaningful difference in favor of the primary-school teachers in the student participation dimension, which is one of the subdivisions of the scale in the branch variable, was found. No meaningful difference according to the variables of sex, age, experience, frequency of reading books, and father and mother education levels could be seen.

A positive correlation between the teachers' lifelong learning tendencies and their vocational proficiency perceptions was determined.

Key words: Education, Teachers, Lifelong Learning, Teachers' Self-confidence about Their Vocational Proficiency

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönem, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Cılız (2008), bilgi çağını maddi sermayenin yerini fikri sermayenin aldığı, servet yaratmada bilginin ön planda olduğu dönem olarak ifade etmiştir. Bilim ve teknolojideki artan hızlı gelişim, birçok yapının değişmesine ve şekillenmesine neden olmaktadır. Zararsız (2012)'a göre değişimden etkilenen en önemli yapılardan biri eğitimidir. Bu gelişmeler, eğitime verilen önemin artmasına neden olmaktadır.

Eğitim, bireyin kendine ve içinde bulunduğu topluma olumlu yönde etki edecek tüm davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Tezcan, 1985). Bulurman (2002)'a göre eğitim, bireyin topluma kazandırılmasını hedef alan, genel anlamda bireyde meydana gelmesi istenen davranış değişikliklerinin toplumsal yaşamlarına da yansımaları istenilen bir yönelim olarak görülmektedir.

İnsan, doğası gereği dünyaya geldiği andan itibaren öğrenmeyi sürekli bir ihtiyaç olarak görmektedir. Bu öğrenme ihtiyacının yaşam süresince bulunması yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramını ortaya çıkarmıştır. YBÖ (Yaşam boyu öğrenme), yaşamın her anında ortaya çıkmaktadır. Bireylerin yaşamı boyunca gerçekleşen yaşam boyu öğrenmenin genel bir kanı olan sadece yetişkin eğitimini kapsadığı görüşünün doğru olmadığını göstermektedir. Toplumların gelişebilmesi için bireylere eğitimin yaşam boyu olduğu algısının yerleşmesi ve insanların kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir (Can, 2011). Günümüzde yaşam boyu öğrenme olgusu, hızlı değişimin insanların hayatlarında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesi için bir çözüm noktası olarak görülmektedir. Ayrıca bu kavram eğitim ile ilgili tartışmalarda sıkça karşılaşılabilecek hale gelmiştir (Bağcı, 2011).

Bilgideki hızlı artış nedeniyle, günümüz öğretim anlayışında istenen nitelik, birikmiş bilgi aktarımından çok bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerileri kazandırmaktır. Bu anlayış ise, bilgi toplumlarında var olabilmek için öğretmenlerin belli bilgi ve becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmıştır (Bütün Kuş, 2005). Çünkü öğrencilere temel bilgi, becerilerin öğretilmesi ve genç kuşaklara aktarılması amaçlanan her türlü bilgi ve

toplumsal değerler öğretmenlerce gerçekleştirilmektedir (Demirdöğen, 2007). Bundan dolayıdır ki öğretmenlik, daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Kasap, 2012). Öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterlikleri göstermesi kendisini yenilemesine dolayısıyla da yaşam boyu devam eden öğrenme anlayışını benimsemelerine bağlıdır.

Öğretmen yeterliğinin bir çok boyutu vardır, bu boyutların en önemlilerinden birisi de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıdır (Kaufman ve Sawyer, 2004). Öğretmenin öz yeterlik inancı, kullanılan yöntem ve tekniklerini, öğrenci katılımını dolayısıyla öğretimin niteliğini ve kalitesini etkilemektedir. Bu durumun da öğrenci başarısını belirlediği düşünülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması beklenir (I. Üredi ve L. Üredi, 2005). Çünkü öz yeterlik inancı, sadece öğretmeni değil; onunla birlikte öğretmeni model olarak gören ve davranışlarını sürekli izleyen öğrencileri de etkilemektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik düzeyleri açısından, öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve ihtiyaç duyulan alanlarda geliştirilmesi gerekmektedir (Doğan, 2013).

Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yürütürken işini daha nitelikli yapmaları için, çalışma hayatlarından önce iyi bir eğitim almış olmaları ve güncelliği takip ederek bilgi ve teknolojilerdeki yeni gelişmelere ayak uydurmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu şekilde güncelliği takip etmeleri ve işlerinde en iyi olacak hale gelmeleri onların kendilerine olan güvenini arttıracaktır. Bu sürecin sonunda öğretmenin görevini ve sorumluluğunu yerine getirebildiğine dair algısı yani öğretmenlik öz yeterlik algısı artacaktır (Benzer, 2011).

Geleneksel metotları benimseyen eğitim sistemleri, hızlı bilgi artışı karşısında zorlanmaktadır. Çünkü bireysel ihtiyaçları göz ardı eden ve birbirine benzer bireyleri yetiştirmek üzere yapılandırılmış bu sistemler, bireylerden beklediği yeni değerler ve becerileri karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Aksoy, 2013). Ülkemizde de 2005-2006 yıllarında geliştirilen ve halen uygulamada olan yapılandırmacı eğitim programında da yaşam boyu öğrenme anlayışına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu anlayışın Türk Eğitim Sistemi'ne uyumunu sağlamak için öğrenmeyi öğrenme, bilgi okuryazarlığı, bilgiyi sevme gibi beceri ve tutumların bireylere kazandırılması gerekmektedir.

Eğitim ve öğretim sistemlerinin bireylere bu beceri ve tutumları kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi konusunda AB üye ülkeleri de işbirliği ve eşgüdüm içerisinde çalışmalarını bu zamana kadar sürdürmüş ve sürdürmeye devam etmektedir (Tortop, 2010). 1990'lı yılların başlarında bu çalışmaların başlamasıyla eğitime ayrılan

kaynaklarda artış olduğu, birçok ülkede eğitim sistemlerinin değiştirildiği ve gerekli yasal düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu yeni eğilimin oluşmasında eğitimde yaşam boyu öğrenme yaklaşımının önemli rol oynadığı ve bu yaklaşımla, eğitime ilişkin kavram, değer ve ilkelerin bilgi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tanımlandığı söylenebilir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006).

Hayatın her alanında sürekli değişim ve yeni talepler ortaya çıkarmakta olan bilim ve teknolojiye hızlı ve kapsamlı gelişmelere bireylerin uyum sağlayabilmesi, sadece örgün eğitimdeki öğrenilen bilgilerle mümkün olmayacağı görülmektedir. Bu durumda kişinin kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Bunun da ancak yaşam boyu öğrenme ile mümkün olabileceği düşünülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Özellikle eğitim sistemlerinde kilit rolde bulunan öğretmenlerin bu hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi, öğretmenlerin öz yeterliğini yükseltebileceği düşünülmektedir. Bu da sürekli bilgi ve becerileri güncelleyerek yani yaşam boyu öğrenme ile mümkün olacaktır.

Eğitim hayatı için öğretmenlik, öğretmenlik mesleği içinde öz yeterlik çok önemlidir. Öğretmenler mesleklerinde daha başarılı olmak için kendilerini sürekli güncelleyip geliştirmeyi bilmelidir (Zararsız, 2012). Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, mesleki öz yeterlikleri ile olan ilişkisi incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, günümüzde değişen ve gelişen koşullara uyum sağlayabilmek, bu gelişime katkı sağlamak ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir farkındalık oluşturabilmek adına yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ve öğretmenlerin niteliklerinin önemi üzerinde durulan Türkiye’de, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançlarının ilişkisini incelemektir. Bunun yanında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır.

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkisi nedir?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, branş, mesleği sevme durumu, kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, branş, mesleği sevme durumu, kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitim sistemimizdeki ilerlemenin gelecek yıllarda daha hızlı bir şekilde sağlanması; eğitim programlarının özelliklerine, öğrencilerin bilişsel, psikolojik, fizyolojik düzeylerine ve okulların fiziki donanımlarına bağlı olduğu kadar öğretmenlerin mesleki yeterliklerine, niteliklerine, kendilerini güncellemeleri ve geliştirmelerine de bağlıdır.

Ülkemizde son yıllarda bilgi çağına gerektirdiği üzere eğitim-öğretim sürecinde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin en somut örneği eğitim sistemimizde yaşanan geleneksel öğretimden yapılandırmacı öğretime geçiştir. Öğretmenlerin bu yeniliklere ayak uydurabilmesi için güncelliklerini korumaları, bunun sağlanması için de yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları gerekmektedir.

Bireylerin yaşamları süresince yeni bilgilere sürekli olarak ulaşabilmeleri, kendi kendilerine yeni bilgiler öğrenebilmeleri ve en önemlisi bu yaşam boyu öğrenme yeterliğini kazanabilmesinin temelleri erken yaşlarda atılmaktadır. Bundan dolayı örgün eğitim öncesindeki aile eğitimi ve eğitim sürecinin başlangıcı olan ilköğretim, yaşam boyu öğrenme bağlamında çok önemli yer tuttuğu düşünülmektedir (Özçiftçi, 2014). Erken yaşlarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması, model olduğu düşünülen öğretmenlerin yeterlikleri ile ilişkilendirilmektedir (Gencel, 2013).

Toplum olarak yaşam boyu öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için öğretmen önemli bir araç olarak görülmektedir. Günümüzde öğretmen, çağın gerektirdiği bilgi, becerileri aktaran kişi olmaktan çıkıp bilgiye ulaşma yollarını öğreten, rehberlik eden bir rol üstlenmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için yeni bilgi ve becerileri kazanma ve kazandırmada istekli olmaları önemli görülmektedir (Yaman, 2014).

Eğitim her türlü değişim ve düzenlemeden etkilenen bir yapıdır. Bu yapı ğrenci ve ğretmen arasında gerçekleşen bir etkileşim sürecidir. Etkileşim sonucunda öğrencilerin öğretmenlerin hal, hareket ve tavırlarından etkilendiği ne sürülmekte ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına ve başarısızlıklarına dair sorumluluk üstlenmelerinin öz yeterlik inançları ile ilişkili olduğu dşnlmektedir. Öğrenciler için nitelikli ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmada öğretmenin yeteneği ve öz yeterlik beklentisi önemli rol oynar (Zararsız, 2012).

Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi, sınıf yönetimleri ve kullandıkları öğretimsel stratejiler gibi birçok boyutu içeren öz yeterlik inançları eğitim-ğretim açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkinin tespiti, ğretmen başarısının artırılması için önem arz etmektedir (Benzer, 2011).

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları, son yıllarda üzerinde sıkça durulan ve çeşitli araştırmaların yapıldığı bir konudur. Yapılan araştırmalar neticesinde herhangi bir durumda öz yeterlik inancı yüksek düzeyde olan insanların diğer insanlara göre daha başarılı olacağı ve sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterecekleri vurgulanmaktadır (zenoğlu Kiremit, 2006).

Yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik kavramları pek çok araştırmaya konu olmuş ülkemiz ve uluslararası literatürde önemli görülen kavram ve olgulardır. Ülkemizde de bu kavramların ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Akbaş ve elikkaleli, 2006; Aksoy, 2008; Atacanlı, 2007; Azar, 2010; Benzer, 2011; imen, 2007; Diker Coşkun, 2009; Doğan, 2013; Ekici, 2006; Gencel, 2013; Gençtürk, 2008; İzci ve Koç, 2012; Kasap, 2012; zifti, 2014; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; şahin ve Arcagök, 2014; Türk, 2009). Ancak ilgili literatüre bakıldığında özellikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve yaşam boyu öğrenmenin öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediğine yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançlarının birlikte nasıl bir değişim oluşturduğu araştırmaya değer bulunmuştur. Bu bağlamda yrtlen araştırmanın, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi ve ilgili literatüre katkı sağlanması umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verecekleri cevaplar, gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı Hakkari ili Yüksekova ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, kullanılacak veri toplama aracının kapsamı, araştırma yöntemi ve ulaşılabilir literatürle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yeterlilik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik ve görevini yerine getirme gücü, kifayet yeterlik (URL-1, 2014).

Öz Yeterlik: İstenilen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğinin yargısıdır (Bandura, 1977).

Öğretmen Öz Yeterliği: Bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Yaşam Boyu Öğrenme: Toplumsal, kişisel ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, tutum ve ilgilerini geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı her alandaki öğrenme etkinlikleridir (MEB, 2009).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Çalışma kapsamında ele alınan ve öğretmenlerin de gerek mesleki yaşamlarında gerekse kişisel gelişimlerinde kesinlikle sahip olması gereken yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik kavramları literatürden de faydalanılarak açıklanması amaçlanmıştır. Çalışma grubunun öğretmen olması sebebiyle öncelikle öğretmenlik mesleğinin kapsamı ve özelliklerinden bahsetmek yerinde olacaktır.

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Geçmişten günümüze kadar gelen mesleklerden en eski ve önemli görülen öğretmenliktir. Çünkü öğrenme ve öğretme davranışları ilk insandan günümüze dek devam etmiştir. İnsan nesli devam ettiği sürece de devam edecektir (Ertuğrul, 2000'den aktaran Doğan, 2013: 2). Tekişik (1986)'a göre öğretmenlik yetişmekte olan bireyleri aile ve çevresine yararlı, yaratıcı, topluma yapıcı etkide bulunan iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlik mesleği, ülkemiz kanunlarında "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen, öğrenmeyi düzenleyen ve sağlayan eğitim personelidir. Öğrenme ise öğrencinin kendisi tarafından elde edilen yaşantılar sonucu gerçekleşen bir olgudur. Öğretmenin görevi, çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden faydalanarak öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve hedeflenen davranışların öğrencideki etkisini kontrol etmektir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öğretmenlik günümüzde özel uzmanlık bilgisi ve beceri isteyen bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenliğin saygınlığı ve statüsü kültürlere göre farklılaşmaktadır. İlgili alanının doğrudan insan olması nedeniyle öğretmenlik geçmişten günümüze sadece bir kazanç kapısı olarak görülmemiştir. Öğretmenlik kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Eğitim tarihimizde de bilgili kişilere ve öğretmenlere toplum her zaman saygı göstermiş olup onlar diğer insanlardan ayrı kefeye konulmuştur. Yine tarihimizde öğretmen hakkında söylenmiş olan atasözü ve özdeyişlerden de öğretmene verilen değeri rahatlıkla fark

edebiliriz. Öğretmen denilince toplumsal hayatta rol model olan insan anlaşılmıştır. Kısaca öğretmen bir davranış mimarı, insan mühendisi, bireylerin kişiliğine, davranışlarına, yaşam tarzına biçim veren bir sanatkar olarak görülmektedir (Şişman ve Acat, 2003).

2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenme belli bir sürekliliği olan, resmi ya da resmi olmayan yollarla elde edilen, gerçekleşmesi için kişinin güdülenmesi gereken bir eylemdir (Ersoy, 2009). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde bu eylem bilgi edinmek, bellek olarak tanımlanmaktadır (URL-1, 2014). Gündoğan (2003)'a göre öğrenme günümüzde, insanların sadece mesleki becerilerini geliştirmek için yapılan, belirli bir dönemle sınırlandırılmış bir etkinlik değildir. Öğrenme, insan ömrünü kapsayıcı "beşikten mezara" kadar devam eden bir süreçtir.

Küreselleşen dünyada hızla gelişen teknoloji karşısında toplumların ihtiyaçları değişmiş ve buna bağlı olarak kişilerden istenen bilgi ve beceriler fazlalaşmış ve farklılaşmıştır. Bireylerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için öğrenmeyi öğrenen yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Her yönüyle gelişmiş olan toplumların içinde bulunan insanlar kitaplarla gerçek anlamda tanışan, ülkelerinin ve kendi ihtiyaçlarının farkında olan, eksiklikleri sorgulayan, mükemmelleşme yolunda ilerleyen, öz denetim sistemleri gelişmiş ve eleştirel düşünebilen kişilerdir. Bu kişiler asıl zevkin öğrenmek olduğunun farkında olan öğrenmeyi öğrenenlerdir. Bu kişiler yaşadıkları ve yaşayacakları hakkında kendilerini ve çevrelerini sorgular. Bu toplumlarda öğrenmenin zaman ve mekan kısıtlamalardan sıyrılarak her zaman ve her yerde gerçekleşebileceği söylenebilir (Demirel, 2009).

Bilgideki derinlik ve bilginin sınırları internet gibi teknolojik gelişmelerin etkisiyle fazlalaşmıştır. Bu değişimlerden toplumlar, kültürler ve bireyler etkilenmektedir. Artık öğrenme merkezlerinin sadece okul binaları olduğu anlayış değişmiştir. Bireyler farklı bilgi ve beceriler kazanmak için çeşitli programlara katılıp kendilerini geliştirmektedir. Öğrenme ve eğitim kavramları sadece eğitimcilerin ilgilendiği konular olmaktan çıkmış herkesi ilgilendirir hale gelmiştir (Diker Coşkun, 2009). Yaşam boyu öğrenme de gelişen teknoloji ve yaşam standartlarındaki değişmelerden dolayı, öğrenilmesi gereken bilgi ve kazanılması gereken becerilerin örgün eğitim kurumlarında kazanılmasındaki sorunlar sonucunda ortaya çıkmıştır (Yaman, 2014).

YBÖ, içinde bulunduğumuz dönemde, eğitim olgusunun yönlendiricisi olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramın her yönüyle incelenmesi için kavrama

neler atfedildiğinin ve kavramdan neler anlaşıldığının belirlenmesi gerekir (Diker Coşkun, 2009).

YBÖ, küçük yaşlardan başlayan ve emekliliğe ve sonrasına kadar olan süreçte sürekli öğrenmeyi işaret eden bir kavramdır. Formal öğrenmelerin yanında informal öğrenmeleri de kapsamaktadır. Uzaktan eğitim, e-öğrenme, sürekli eğitim vb. gibi yöntemlerle başarılmaya çalışılan bir pedagoji şeklidir (Aktan, 2007). Aksoy (2008: 37) tarafından bu kavram: "Bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın ve hayattan öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesi" olarak tanımlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme, gelişen yaşam standartlarına uyum sağlayabilmek için artan iletişim teknolojileri karşısında gerekli bilgi ve becerilere sahip insan yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (DPT, 2001). Ersoy (2009) yaşam boyu öğrenmeyi "resmi bir özellik taşıyan ya da taşımasının iş ile ilgili bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyu gerçekleştirilen hem bir amaca yönelik olan hem de rastgele öğrenme etkinliklerinin tümüdür." şeklinde ifade etmiştir. Bu kavram aynı zamanda kişinin bilgi, yeterlik ve becerilerini daha fazla geliştirebilmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı tüm öğrenme etkinliklerini işaret etmektedir (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, yetenek, ilgi, tutum ve becerilerin elde edilmesi ve uygulanmasında süreklilik isteyen bir kavramdır. Ayrıca öğrenme süreçlerine ait, değişken ekonomilere ve toplumların isteklerine cevap veren bir olgudur. Bireyler arasında hiçbir farka bakmaksızın sosyal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarında aktif katılım gösteren bireylerin toplumda yer almasını amaçlar. Yaşam boyu öğrenmenin yalnızca yetişkinlere yönelik ikinci bir eğitim fırsatı olarak görülmemesi gerekir. Bu kavram formal ve informal olarak öğrenmenin her parçasını görme şeklidir (Aksoy, 2008). Jarvis (2004)'e göre yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün ve yaygın öğrenme, mesleki ve teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğrenmeler yer almaktadır.

YBÖ etkinliklerinin çeşidi ve kapsamı sınırlandırılmamakla birlikte, her bireyin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine uygun, mekan ve zaman sınırlaması olmaksızın gerçekleştirilebilen eğitim etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Bu etkinlikler bireyin bilgi ve beceri kazanmasının yanında bireyi topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır (Diker Coşkun, 2009).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam boyu olmasının yanında yaşamın her alanında öğrenme anlamına gelmektedir (Aksoy, 2008). Dolayısıyla YBÖ, okullar ve üniversitelerde gerçekleşmesinin yanında, işte, evde veya herhangi bir yerde gerçekleşebilir. Bireylerin sosyal ve mesleki yönden bilgi ve becerileri kazandırarak başarılı olabilmelerini amaçlayan, yaş cinsiyet, sosyal ve ekonomik konum, eğitim seviyesi vb. hiçbir kısıtlamanın olmadığı sürekli ve planlı yapılan etkinlikler bütünüdür (MEB, 2009).

YBÖ'nün merkezinde örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmenin yer alması, hayatın her alanında gerçekleşebileceğinin bir göstergesidir. Toplumun yenilenen bir kapasite oluşturmaya katkı da sağlar. YBÖ, insanların öğrenme ve yaşam boyu daha iyisini yapmaya ilişkin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir süreci işaret etmektedir. Bu sürecin kişisel, sosyal ve mesleki olmak üzere bireyin gelişimini bir bütün olarak etkilediğini söylemek mümkündür (Aksoy, 2008; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

YBÖ'nün kavramsal tanımlama ve uygulamasında yer verilen farklı yorumlar bulunmaktadır. Bu yorum ve tanımlamalarda ortak olan öğeler göze çarpmaktadır. Bunlar;

- Öğrenmenin değerli olduğu yönünde güçlü bir inanış,
- Hiçbir fark gözetilmeksizin her bireyin öğrenme fırsatlarından eşit bir şekilde yararlandırılması
- Eğitimin sadece formal eğitim kurumlarında gerçekleşmediğinin kabul edilmesi
- Yaşam boyu öğrenmenin geleneksel eğitim anlayışlarından öğrenme ve öğretme yöntem, teknik ve stratejilerdeki çeşitlilikler bağlamında ayrıldığı bilmesi
- Bireylerin motivasyonunun yükseltilmesiyle odaklaşma kapasitesinin artırılması için bağımsız ve kendi kendine yapılan öğrenmeye ihtiyaç duyulması
- YBÖ kavramının geleneksel yaklaşımlara karşı alternatif bir yaklaşım olarak benimsenmesi şeklinde özetlenebilir (DPT, 2001).

2.1.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmede Strateji ve İlkeler

Yaşam boyu öğrenme olgusunun ortaya çıkışından günümüze dek bu kavram eğitim sistemlerini çok fazla etkilemiş ve giderek daha fazla önem kazanmıştır. Ülkeler arasında bir kısım farklılıklar olmasına rağmen yaşam boyu öğrenme kültürünü oluşturmada belirlenen stratejik hedefler altı noktada benzerlik göstermektedir. Bu hedefler aşağıda belirtilmektedir (DPT, 2001);

1. Nitelikli okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma: Bireylerde öğrenme için yaşamın ilk yılları önemli yer tutmaktadır. Bu dönemde düzeltilmeyen olumsuz tutum ve davranışlar, ileriki zamanlarda kalıcı hale gelebilir. Bireylerde yaşam boyu öğrenme kültürünün oluşmasında okul öncesi eğitimi çok önemli olduğundan bu dönemde eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması temel hedeflerden biridir.

2. İlk ve ortaöğretimde gerçek bir öğrenme temelini oluşturulması: Bu dönemde bireylerde sağlam ve güvenilir bir öğrenme temelini oluşması ilerisi için bireyin öğrenme kapasitesi ve motivasyonunun artması bağlamında büyük önem taşımaktadır. Öğrenme güdüsünün sürekliliği ve yeteneklerin gelişimi için pozitif öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulur. Bu eğitim ve öğrenme ortamlarında bireyselleştirilmiş öğrenme desteklenmeli, öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanılmalı ve öğretim metoduna uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenmelidir. Eğitim programları ve okul örgütlenmesi gözden geçirilerek güncel düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Okuldan işe geçişlerin kolaylaştırılması: Bireyler okul hayatından çalışma hayatına geçişlerde birtakım sosyal ve ekonomik dengesizlikler yaşayabilir. Buna yönelik danışmanlık hizmetlerinin etkin bir şekilde uygulanarak bu kişiler için geçişi zorlaştıran engellerin tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması gerekmektedir.

4. Yetişkinleri öğrenmeye özendirme: Değişen dünya karşısında yetişkin bireylerin iş hayatının değişken şartlarına uyumunu daha hızlı sağlamak adına YBÖ etkinliklerinin ağırlıklı olarak yetişkinlere yönelik olması gerekir. Yetişkinlerin sürekli öğrenme fırsatlarına taleplerini arttırmak için fırsatlara erişiminin kolaylaştırılması, öğrenmeye yönelik güdülenmelerinin artırılması ve bu bireylere uygun ödüllendirmelerin yapılması önem taşımaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için daha önceden alınan temel eğitimin güçlendirilmesi ana stratejilerden biri olarak kabul edilmelidir.

5. Sistem parçaları arasında tutarlığın sağlanması: Öğrenme sistemlerinde tutarlık sağlanabilmesi için sistemde bulunan tüm öğelerin esnek yollarla birleştirilmesi gerekmektedir. Tutarlı bir sistemde bulunması gereken en önemli öğe değerlendirmedir.

6. Sistem kaynaklarının yenilenmesi: Nitelikli öğrenme ortamlarının oluşmasında bina fiziki yapı vb. faktörler önemlidir. Ancak eğitim sistemlerinin kaynakları sadece bunlardan oluşmamaktadır. Eğitimci ve yardımcı personellerin bilgi, beceri, tecrübe ve motivasyonları bu ortamların oluşturulmasında büyük paya sahiptir. Bu sebeple söz konusu kişilerin eğitime ve yerel, ulusal ve uluslar arası bilgi kaynaklarına ulaşmalarına

imkan sağlanmalıdır. Bu hususun oluşması herkes için yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden biridir.

Avrupa Parlamentosu Ekonomik ve Sosyal Komitesi tarafından 1996 yılında ilan edilen yaşam boyu öğrenme yılının bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmelere sonucunda aşağıdaki strateji ve ilkeler benimsenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

1. YBÖ'de bireylerin, toplum, sosyal sınıflar, ekonomi ve istihdamla aralarında güçlü bağlar kurulmalıdır. YBÖ demokratik ilkelere sahip, insan haklarını savunan bir yaklaşım olmalıdır.

2. Her eğitim öğretim aşamasında yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğine katkıda bulunulmalıdır.

3. Yaşam boyu öğrenme geniş tabanlı bir öğrenme alanını temel alan bir anlayışla kişilerin sosyal, kültürel ilgi ve ihtiyaçlarına göre biçimlendirilmelidir.

4. Hizmet öncesi eğitim kişinin yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemeleri için önemli bir dönemdir. Bu dönemde temel bilgi becerilerin bireylere kazandırılıp yaşamları boyunca yeni deneyimler için bireyler cesaretlendirilmelidir.

5. YBÖ kişisel kabiliyetleri geliştirmeye teşvik etmelidir. Birey yeteneklerinin en iyi şekilde kullanımı sağlanarak istihdam artırılmalıdır.

6. YBÖ aileyi de işin içine katarak eğitime yeni ve esnek bir yaklaşım getirmelidir. Çocukların öğrenme süreçlerinde bireysel motivasyon ve inisiyatifi ile araştırmalar yapmaları teşvik edilmelidir.

7. YBÖ bireysel farklılıkların üzerinde durulmasını talep ettiğinden dolayı eğitim sürecinde öğrenmelerin bireylerin kişisel gelişimlerinde artan bir sorumluluk geliştirmesi sağlanmalıdır. Bu hususta ilgili danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.

8. YBÖ'de fırsat eşitliği hayatın her aşamasında temel hedef olmalıdır.

9. Sorumlu kişi ve kurumlar tarafından YBÖ'nün her aşamasında sürekli öğrenmeye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi için eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımın önündeki engellerin azaltılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

Yaşam boyu öğrenmenin tam anlamıyla uygulanabilmesi için eğitim sistemlerinde aşağıdaki ilkelere dikkat edilmesi önerilmektedir (DPT, 2001).

1. *Ansiklopedik bilgilere son verilmesi:* Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında girişkenlik, aktif ve bağımsız öğrenme, yaratıcılığı teşvik, kişinin kapasitesinin en yüksek düzeyde geliştirme amaç edinildiğinden dolayı ezber bilgilere karşı çıkılmalıdır. Disiplinler ile ilgili ezberletilen ansiklopedik bilgiler zaman geçtikçe geçerliğini yitirebileceğinden buna son verilmelidir. Her bireye temel bilgi ve becerilerin yanı sıra işlemsel ve işlevsel bilgilerin verilmesi esas alınmalıdır.

2. *Okumaz yazmazlığa son verilmesi:* Bilgilerin öğrenilmesi ve sürekli öğrenmenin en büyük engeli okumaz yazmazlıktır. Aynı şekilde sosyal bütünleşme ve iş yaşamının gelişmesinde de en büyük engeldir. Bu nedenle okuma yazma öğretimi yaşam boyu öğrenmenin temel amacını oluşturmalıdır. Okuma yazma öğrenme, herkes için zorunlu ve temel bir haktır. Geleneksel eğitimde olduğu gibi, ezber bilgilere öğrenilmeye devam edilip yöntemler aynen uygulanırsa okuma yazma öğrenilse dahi zamanla unutulacak ve gizil bir okumaz yazmazlık başlayacaktır.

3. *Bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasına son verilmesi:* Aile ve toplum rolleri, sağlık, cinsiyet rolleri vb. konulardaki bilgiler aile içinde insan ilişkileri kullanılarak informal yollarla aktarılır. Bilimsellikten uzak yollarla aktarılan bu bilgiler yaşam boyu öğrenme için hatalı bir aktarım şeklidir. Oysa sorunları çözmek, çağa ayak uydurabilmek için öğrenilmesi gereken sağlıklı bilgi bilimsel yollarla elde edilir.

4. *Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi:* Yeni iş alanlarının ortaya çıkması ve mevcut mesleklerin değişime uğraması nedeniyle uzun vadede iş konusunda kişilerin ihtiyaçları değişebilir. Bundan dolayı mesleki eğitimde aşırı uzmanlaşmaya gidilmemelidir. Bireylere tek bir meslek ile ilgili derinlemesine bilgi öğretiminin yerine, sorun çözebilecek, gelişmeleri takip ederek kendini güncelleyecek, beyin teknolojilerini güncelleyecek geniş yelpazeli bir mesleki eğitim verilmelidir.

5. *Her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi:* Kitaba dayalı ezber bilgileri, öğretmenin verdiği bilgiler ile yetinme, pasif öğrencilik anlayışı, eleme sistemi gibi faktörler yaşam boyu öğrenmenin engelleri olarak görülmektedir. Bu engeller azaltılmalıdır. Ailenin en önemli uğraşı olan çocuğun kişilik gelişimi, sosyal başarısı üzerinde durulan konulardandır. Çocuğun ilk zamanlardan itibaren dikkatle takip edilmesi gereken bir konudur. Çocuğun bütün tartışmalara katılması ve karar almayı öğrenmesi gibi kullanılması gereken bir takım yöntemler vardır. Çocuklar üzerinde anne ve baba otoritesinin azaltılıp destekleme ve yönlendirme yapılmalıdır. Eğitim değerleri ön plana alınarak aile ve toplum değerleri ile tartışılmalıdır. Bireylere problem çözme yolları öğretilmelidir. Bahsi geçen yöntemler kişilik gelişiminde bireylere olumlu etki yapacaktır.

6. *Eğitimin demokratikleştirilmesi:* Yaşam boyu öğrenme herkese açık olmalı ve hiçbir ayırım gözetilmeksizin fırsatlardan tüm bireyler eşit şekilde yararlanmalıdır. Fırsat eşitliği sağlanarak bireylerin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşama aktif katılımı sağlanılmalıdır. Bilgiye ulaşma yolları herkese açık olmalı ve bireylerin yeteneklerine uygun eğitim almalarına imkan verilmelidir.

Uzmanlarca belirlenen bu stratejik hedef ve ilkeler yaşam boyu öğrenmenin amaçlarına ulaşmasında yol gösterici olarak görülmektedir. Örgün ve yaygın eğitim veren kurum ve kuruluşların bu strateji ve ilkeleri benimsemeleri, politikalarını bu ilkeler doğrultusunda oluşturmaları gerekmektedir (Ersoy, 2009).

2.1.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Eğitim ve öğretim kurumları çağın gerektirdiği toplumu oluşturma ve bireyleri bu yönde yetiştirmede sorunlar yaşaması birçok ülke tarafından bu sorunları aşmak için yaşam boyu öğrenmeye büyük önem verilmiştir. Bunu bir yansıması olarak örgün eğitim kurumlarının yanında yaygın eğitim kurumlarına da daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Yaşam boyu öğrenme temel amacı bireylerin bilgi toplumuna ayak uydurabilmesi ve toplumda yaşamını daha iyi kontrol edebilmesi için yaşamın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımına imkan sağlamaktır (MEB, 2009). Aynı zamanda insana ve bilgiye daha fazla yatırım yapılması, temel bilgi ve becerilerin kazanılmasının desteklenmesi, esnek ve yenilikçi bir anlayışla her bireyin nitelikli öğrenme olanaklarının artırılması ve öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşabilmesi amaçlanmaktadır (Akkoyunlu, 2008; Turan, 2005).

Yaşam boyu öğrenme ve eğitim üç temel amaca odaklanmıştır. Bunlar (DPT, 2001):

1. *Kişisel Gelişme:* Yaşam boyu öğrenmede bireydeki aktif öğrenme gizil gücünü ortaya çıkarıp bireyi merkeze alan bir anlayışla ona daha fazla girişimde bulunma ve seçme olanağı sağlama amaçlanmaktadır. Kişisel gelişim bireylerin varlıklarını sürdürebilmesi, kapasitelerini maksimum düzeyde geliştirmesi, yaşam standartlarını yükseltmesi, içinde yaşadığı toplumun kalkınma sürecine katkıda bulunması, bilinçli ve doğru kararlar vermesi ve sürekli öğrenme alışkanlığı kazanması için ihtiyaç duyulan her türlü öğrenmeyi ifade etmektedir.

2. *Toplumsal Bütünleşme:* Yaşam boyu öğrenme fırsat eşitliği içinde sunulan olanaklar ile demokratik toplumun temellerini güçlendirerek toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

3. *Ekonomik Büyüme:* Gerekli bilgi ve becerilerin oluşmasında koşulları ve fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi, verimin artırılması ve ekonomik ilerlemenin sağlanabilmesi için gerekli olan düzenlemeleri içermektedir.

Sonuç olarak; birbirinden pek fazla farkı olmayan yaşam boyu öğrenme tanımları gibi yaşam boyu öğrenmede edinilen amaçlar da benzerlik göstermektedir. Sürekli olarak ve her alanda değişim ve gelişimlerin yaşandığı bilgi çağında yaşam boyu öğrenmenin amacının, içinde bulunduğumuz dönemin gereksinimlerine uygun birey ve toplumların oluşmasını, değişime karşın kendini yenileyebilen bir bilgi toplumu oluşumunu sağlama olduğu söylenebilir.

2.1.2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

YBÖ'nün başlangıcını 20. yüzyılın başlarında İngiltere'deki kurum ve kuruluşlarda görevli olan yetişkinlerin değişen şartlar bağlamında hızlı bir şekilde, yeniden eğitimi ihtiyacının doğması sebebiyle "Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği"nin kurulmasına kadar götürmek mümkündür (Field, 2001). 1940'lı yıllarda elde edilen başarıların sonucunda yetişkin eğitime yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Başarılarından dolayı bu tarihlerde, Danimarka'nın Elsinore şehrinde yetişkin eğitimi konferansı düzenlenmiştir. Ardından Kanada'nın Montreal şehrinde 1960 yılında, bir uluslararası konferans daha gerçekleştirilmiştir. Konferansa katılan üye ülkeler, yetişkin eğitiminin dünyayı içine alan bir çerçevede amaçları ile işlevlerini belirlemişlerdir (Lowe, 1985'den aktaran Aksoy, 2008: 9).

Yaşam boyu öğrenme düşüncesi 1972 yılında UNESCO tarafından eğitimin yaşam boyu süren bir etkinlik olması gerektiği kararıyla ilk kez uygulamaya konulması gündeme gelmiştir. AB tarafından 1993 yılında "Yeşil Bülten" adıyla bir metin yayınlanmıştır. 1995 yılında ise yine aynı kuruluşça "Beyaz Bülten" adlı rapor hazırlanmıştır. Hazırlanan bu rapor "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" başlığını taşımaktadır. Bu raporla YBÖ konusunda birliğin yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur. Bir başka etkinlik ise 1996 yılının yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilmesidir. Bu etkinlikte komisyon YBÖ olgusunun amaçları, ilkeleri ve stratejileri üzerinde durulmuştur (Akbaş ve Özdemir, 2002). 1995-2000 yılları arasında, Socrates, Leonardo da Vinci II ve Youth; 2000-2006 yılları

arasında Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci ve Grundtvig programları AB tarafından başlatılmıştır (Aksoy, 2008).

2000 yılında ise EURYDICE tarafından Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına yapılanlar bir bütün oluşturması adına raporlaştırılmıştır. YBÖ kapsamında ilk somut eğitim uygulamaları Avrupa Konseyi Lizbon Stratejisinin başlatılması ile gerçekleştirilmiştir. Aynı yıl, Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme hakkındaki bildiri yayınlamıştır. Bu bildiri 6 anahtar mesaj içermektedir. Bunlar;

1-) *Herkes için yeni beceriler*; Etkin vatandaşlığın desteklenmesi ve sosyal bütünleşmenin sağlanması adına sürekli ve evrensel öğrenmenin sağlanması

2-) *İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım*; Eğitim ve öğrenme etkinlikleri için maddi ve zamansal yatırım seviyesinin artırılması

3-) *Öğretme ve öğrenme de yenilik*; Yaşam boyu öğrenme ile ilişkili yöntem ve stratejilerin etkin şekilde kullanılabilmesi için öğrenme çevresinin düzenlenmesi ve şartların iyileştirilmesi

4-) *Öğrenmeye değer verilmesi*; Öğrenmeye katılımın ve öğrenme çıktılarının anlaşılması ve takdir edilmesi

5-) *Rehberlik ve danışmanlığı yeniden değerlendirilmesi*; Her bireyin hayatları süresince öğrenme fırsatlarına yönelik karmaşık olmayan, kaliteli bilgi ve yönlendirmelere kolayca erişmesinin sağlanması

6) *Öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi*; Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının öğrencilere kendi toplumlarında ve uygun olan durumlarda bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı tesislerce desteklenen biçimde mümkün olduğunca yakından sağlanması. (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2006).

2002 yılında Somut Hedef Çalışma Programı YBÖ gelişiminin ve uygulanmasının stratejisi haline gelmiştir. Programda üç genel amaç belirlenmiştir. Bunlar; AB eğitim sistemlerindeki kalitenin artırılması, erişilebilirlik noktasında her birey için fırsat eşitliği sağlanması ve eğitim-öğretimin daha geniş bir çevreye yayılmasıdır (MEGEP, 2006).

2006 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yetişkinlerin yaşam boyu öğrenimlerinin, istihdam edilebilirliğe, hareketliliğe ve kişisel gelişime katkılarının önemini vurgulamak için, "Öğrenmek İçin Çok Geç Değildir" başlıklı bildiri yayınladı ve 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programı hazırlanmış ve uygulama süreci başlatılmıştır.

Bütünleştirilmiş Eylem Programının içeriğinde, Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet programları ve Çapraz Program olmak üzere altı programı bulundurmaktadır (Aksoy, 2008). Türkiye ve Avrupa ülkeleri arasındaki bir Mutabakat Bildirgesi ile Türkiye'nin bu programlara katılımı sağlanmıştır. Bu politika belgesi Avrupa ülkelerinin yaşam boyu öğrenmeye verdikleri önemi göstermektedir (MEGEP, 2006).

2007-2013 Avrupa Birliği Bütünleştirilmiş Eylem Programı hazırlanırken uygulama süreci de başlatılmıştır. Bütünleştirilmiş Eylem Programı "Hayat Boyu Öğrenme Bütünleştirilmiş Programı olarak adlandırılmış ve içeriğinde, COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VİNCİ, GRUNDTVIG, JEAN MONNET PROGRAMI, ÇAPRAZ PROGRAM (Politika geliştirme, Dil öğrenme, Bilgi ve iletişim teknolojileri Yaygınlaştırma) olmak üzere altı programı bulundurmaktadır (Aksoy, 2008).

Günümüzde ise Erasmus+ Programı uygulanmaktadır. Bu program 2007-2013 yılları arasında Avrupa Birliği tarafından uygulanmış olan programların yerine 2014-2020 yılları arasında uygulanması planlanan yeni bir yaşam boyu öğrenme programıdır. Erasmus+ geçmişteki programların kazanımları üzerine inşa edilen bir programdır. Bir önceki YBÖ Programı'nda bulunan ve kamuoyunda fazlasıyla benimsenen ve tanınmasından Erasmus Programı'ndan dolayı yeni programa Erasmus+ adı verilmiştir (URL-2, 2014).

2.1.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Bireyler, yaşam boyu öğrenmeyi etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeli, öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde sorumluluk alarak katılmalıdır. Bireylerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirlemeleri ve bu ihtiyaçlarını gidermeleri için küçük yaşlardan itibaren öz denetim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenme ihtiyacı içerisinde olan bireyler, gerçek yaşam problemleri ve öğrenme arasında ilişki kurabilir ve kendilerini motive edebilirler. Yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan bireylerde öncelikle hedeflerini doğru biçimde saptama becerileri vardır. Bu hedefleri gerçekleştirmede önceki bilgilerden yararlanır ve kendi öğrenmelerini değerlendirirler. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bireylerde farklı öğrenme stratejileri kullanma, öğrenme araçlarından yararlanma ve bilgiyi yorumlama yetenekleri geliştirilmelidir (Kıvrak, 2007).

Yaşam boyu öğrenme becerileri kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Figel, 2007);

1. *Anadilde iletişim:* Bu beceri kavram, duygu, düşünce fikir ve olayları sözlü ve yazılı olarak ifade etmek için gereklidir. Yaşamın tüm alanlarında; dilbilgisel iletişim ve etkileşim halinde olmamızı sağlayan beceridir.

2. *Yabancı dillerde iletişim:* Bu beceri de genel olarak anadilde iletişimin temel ölçülerini paylaşmaktadır. Yani kavramları, duygu ve düşünceleri, fikirleri yazılı ve sözlü olarak bireyin istek ve ihtiyaçları göz önüne alarak sosyal ve kültürel bağlamlarda anlama, yorumlama ve ifade etme yeteneğidir.

3. *Matematiksel yeterlik ve fen ve teknolojiye temel yeterlikler:* Matematiksel yeterlik; gündelik yaşamdaki sorunları çözmek için matematiksel düşünceye başvurma ve bu düşünceyi geliştirme yeteneğini ifade etmektedir. Fen ve teknolojiye yeterlikte ise; var olan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerden sonuçlar çıkarmak amacıyla dünyada gerçekleşen olay ve olguları açıklamada kullanılan metodoloji ve bilgi topluluğunu kullanmadaki gönüllülük ve yetenek kastedilmektedir.

4. *Dijital yeterlik:* Dijital yeterlik becerisi iş, eğlence hayatında iletişimi sağlamada bilgi toplumu teknolojisinin güvenli kullanımını gerektirir. Bu beceri ile bilgisayarlarda bilgiye ulaşmak, ulaşılan bilgiyi değerlendirmek, saklamak, yeni bilgiler üretmek, üretilen bilgiyi sunarak bilgi alışverişinde bulunmak, internet üzerinde ortak ağlara katılarak iletişim kurmak gibi temel becerileri desteklenmektedir.

5. *Öğrenmeyi öğrenmek:* Bireylerin bireysel ve gruplar halinde, zaman ve bilgi yönetimini içeren ve öğrenmelerini organize, takip ve devam ettirmedeki yetenekleridir. Bu beceri, kişinin öğrenme sürecini ve ihtiyaçları öğrenmek, mevcut olanakları belirlemek ve öğrenmeyi düzenlemede engelleri aşma yeteneğini içermektedir. Öğrenmeyi öğrenme araştırma ve rehberlik çalışmalarından faydalanmanın yanında bilgiyi kazanma, işleme ve yeni bilgi ve becerileri özümseme anlamına da gelmektedir. Bu yeterlik alanı öğrenenlerin ev, işyeri, eğitim öğretim ortamı gibi çeşitli ortamlardaki bilgi ve becerileri kullanmak, uygulama yaparak yaşam deneyimi sağlamak ve ön öğrenmeyi oluşturmaları ile ilgilidir. Bu becerinin geliştirilmesinde motivasyon ve güven de iki önemli diğer unsurdur.

6. *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlik:* Bu yeterlikler kişisel, kişilerarası ve kültürel yeterliği içermektedir. Bireyin toplumsal yaşama ve çalışma hayatına etkin katılımını sağlar. Özellikle giderek her anlamda farklılaşan toplumlarda, gerektiğinde çatışma çözme becerileri ile bireyleri donatan davranışları kapsamaktadır.

7. *Girişimcilik duygusu:* Bu duygu bireylerin fikir ve düşüncelerini davranışa dönüştürme yeteneğini ifade etmektedir. Bu da amaçlanana ulaşmak için kişinin planlama

ve düzenleme yeteneği kadar; yaratıcılık, yenilik ve risk alma gibi becerilerini de içermektedir. Bu durum bireylerin yalnızca belirli yerlerde değil her yerde farkındalık seviyesinin yükselmesini ve fırsatların değerlendirmelerini sağlar. Aynı zamanda girişimcilik duygusu etik değerlerin bilincinde olmayı içermelidir.

8. Kültürel farkındalık ve ifade: Bireyde müzik, sahne sanatları, görsel sanatlar ve edebiyat da dahil medyadaki fikirlerin, çeşitli deneyimlerin ve duyguların yaratıcı ifadelerinin öneminin değer kazanması ile ilgili beceri alanıdır.

2.1.2.5. Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin Özellikleri

Sürekli bir gelişim içinde olan dünyada, bu gelişime ayak uydurmak ve yabancı kalmamak için bireylerin yaşam boyu öğrenci olduklarını unutmamaları gerekir. Yaşam boyu öğrenen bireylerde birtakım bilgi, beceri, duygu ve özellikler bulunması gerekmektedir. Akkoyunlu (2008), yaşam boyu öğrenen bireylerin meraklı, yeni gelişmelere çok ilgili, örgütleme ve öğrenme becerilerine sahip, her çeşit okuryazarlık becerileri ile donanmış olduklarını ifade etmektedir.

Bilgi toplumunda gereksinim duyulan yaşam boyu öğrenen bireyler, gerektiğinde çekinmeden sorumluluk alarak bağımsız karar verebilirler. Bu bireyler öz denetimli olup üst düzey düşünme becerilerine sahiptirler. Bilgiyi almada ve öğrenmede istekli olan ve edindiği bilgilerle sorunları çözebilen, etkili iletişim kurabilen, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilen, bilişim ve teknolojiyle ilgili bilgi ve becerilere sahip kişilerdir (Demirel, 2009).

2.1.2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Programı

Yaşam boyu öğrenme, 19. yüzyılın sonlarına doğru dünyanın gündemine girmiş olup bu kavram Türkiye'de ise 2000'li yıllarda sıkça konuşulan bir gündem olmaya başlamıştır. Türkiye, MEB'e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nü kurarak yaşam boyu öğrenmeye önem verdiğini göstermiş ve yaşam boyu öğrenme çalışmalarını tek elden yürütmeyi amaçlamıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme programı okul öncesinden üniversite eğitimine, küçük yaşlardan emeklilik sonrasına, mesleki eğitimden yetişkin eğitimine kadar yaşamın her anındaki eğitimi yapılandırılmış olan bir programdır (URL-2, 2014). Yaşam boyu öğrenme programının amacı, dünyanın gelecek nesiller için iyi bir şekilde korunmasını ve iyileştirilmesini temin etmektir. Bunun yanında toplumun sürdürülebilir ekonomik kalkınma, toplumsal uyum ile toplumların bilgi toplumu olma yolunda gelişimlerine yaşam boyu öğrenme yoluyla katkıda bulunmaktır. Dünya eğitiminde bir referans teşkil etmesi

bakımından, eğitim-öğretim sistemleri arasında değişim, işbirliği ve hareketliliği beslemeyi amaçlar (Özünü, 2011).

AB çerçevesinde oluşturulan YBÖ programı, bu programdan daha öncesinde var olan Socrates ve Leonardo da Vinci programlarını da kapsayarak daha geniş yelpazede oluşturulan bir programdır (Avrupa Birliği [AB] Bakanlığı, 2011). 2007-2013 yılları arasında uygulanmış olan yaşam boyu öğrenme programı Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Ortak Konulu Program ve Jean Monnet Programı gibi alt programlardan oluşmaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Programı Başvuru Programı [HÖP], 2006).

Yaşam boyu öğrenme programlarının özellikleri ve amaçları aşağıdaki gibi özetlenebilir (AB Bakanlığı, 2011; Toygür, 2012; URL-2, 2014):

1. Comenius (Okul Eğitimi) Programı

Comenius Programı'nın genel olarak hedefi, okul eğitiminde kaliteyi arttırmak ve eğitimin Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Bu programın hedef kitlesi, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve eğitim fakültelerindeki öğrenciler ve eğitim personelleridir. Avrupa kültürü ve dil çeşitliliği konusunda eğitim personeli ve öğrenciler arasında belirli bir bilgi ve anlayış çerçevesi oluşturmayı ve öğrencilerin kazanması gereken becerilerin davranışların edinilmesini amaçlar. Bunun yanında okullardaki eğitim açısından Avrupa ülkeleri ile iş birliği yaparak eğitimde kalitenin artırılması, kültürel diyalogun sağlanması ve dil öğreniminin teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede Avrupa'daki tüm eğitim kurumları birbirleri ile işbirliği sağlamaya çalışmaktadır. Comenius programı ile Avrupa kültürleri, dilleri ve değerleri hakkında gençlerin bilgi ve anlayışının ilerletilmesi, kişisel gelişimlerinin sağlanması ve Avrupa vatandaşlığına hazırlık olması bakımından temel yeterlikleri kazanmaları sağlanmalıdır.

2. Erasmus (Yükseköğretim) Programı

Erasmus programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği içinde olmalarını teşvik eden bir programdır. Bu program çerçevesinde yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle ortak proje üretmelerini ve bu projeleri hayata geçirmeleri, kısa süreli öğrenci ve eğitim personeli değişimi yapabilmeleri ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması ile yükseköğretim ve yenilikçi ileri teknik eğitimin artırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde program karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumlarını iş dünyasının ihtiyaçlarına uygun geliştirmek ve mezunların istihdam edilebilirliğini arttırmak için yükseköğretim kurumları ve iş çevreleri arasında ilişki ve işbirliğinin artırılmasını da teşvik etmektedir. Yükseköğretim

kurumlarının bu programa dahil olmaları, Avrupa Komisyonu tarafından verilen Erasmus Üniversite Beyannamesi'ni almaları ile mümkündür.

3. Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) Programı

Avrupa Birliği'ne üye olan ve aday ülkelerin mesleki eğitime ilişkin politikalarını desteklemek ve geliştirmek amacıyla kurulan bir programdır. Programın hedef kitlesi mesleki eğitim kurumları, tüzel kişiliği olan tüm özel ve resmi kurumlar, her türden işletmeler, sivil toplum örgütleri ve yerel işletmelerdir. Bu program kurumlara Avrupa çerçevesinde ortaklık kurabilme, birlikte çalışabilme, yenilikçi uygulama ve metotları paylaşma ve kurum çalışanlarının bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarını derinleştirme fırsatı tanımaktadır. Mesleki eğitim almaya devam eden öğrencilerle işi olmayanlar da dahil edilmek üzere, iş gücüne sahip kişilere, uluslararası staj yapma imkanı sağlanmaktadır. Program çerçevesinde uluslararası işbirliği yoluyla mesleki eğitim sistemlerinde kalitenin yakalanmasını, yeniliklerin teşvik edilmesi hedeflenmektedir. Leonardo da Vinci programı kapsamında kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör ve mesleki eğitim kurumlarının işbirliği içerisinde öğrenci ve personel hareketliliği sağlanmakta, gelişerek değişen dünya düzeninde mesleklerde uygulanan farklı yöntemler Avrupa ülkelerince değişim ve tanıtım fırsatı bulunmaktadır. Ayrıca bu program ile amaçlanan modern yabancı dillerin teşvik edilmesi ve yaşam boyu öğrenme programı sonlanana dek her yıl 80 bin kişinin değişim ve projelerde yer alması amaçlanmaktadır.

4. Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) Programı

Grundtvig programı, bilginin sürekli gelişimi ve yenilenmesi sonucu oluşan ihtiyaçları karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları süresince bilgi, nitelik ve becerilerini geliştirmek için imkanlar sunmayı amaçlamaktadır. Sunulan imkanlar neticesinde bireylerin istihdam olanaklarını arttırmak ve toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurmaları sağlanmaktadır. Hedef kitlesi yaygın eğitim içindeki öğrenci, öğretici ve diğer personel ile yetişkin eğitim alanındaki eğitim kurumlarıdır. Bu program mesleki eğitim dışındaki her çeşit yetişkin ve yaygın eğitim üzerinde çalışmaktadır. Yaygın eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları, araştırma, rehberlik ve danışmanlık kurumları, bilgi ve iletişim kurumları, özel kuruluşlar ile yükseköğretim kurumları uluslararası ortaklıklar kurarak projeler üretilmesi faaliyetlerini gerçekleştirirler. Grundtvig programıyla yaşanan Avrupa nüfusunun eğitimi ile yetişkinlerin kendi bilgi, beceri ve yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

5. Ortak Konulu Program:

İki ya da daha fazla alt programın faaliyetlerini kapsayan alanlarda, üye devletlerin eğitim yapılarının diğer devletlerce tanınmasını ve eğitim standartlarının artırılmasını hedefleyen bir programdır. Program kapsamında en önemli faaliyet çalışma ziyaretleridir. Bu faaliyetler katılımcı ülkelerin karar mercileri ve eğitim uzmanları tarafınca okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki eğitim alanlarında bilgi ve tecrübe paylaşımını amaçlamaktadır.

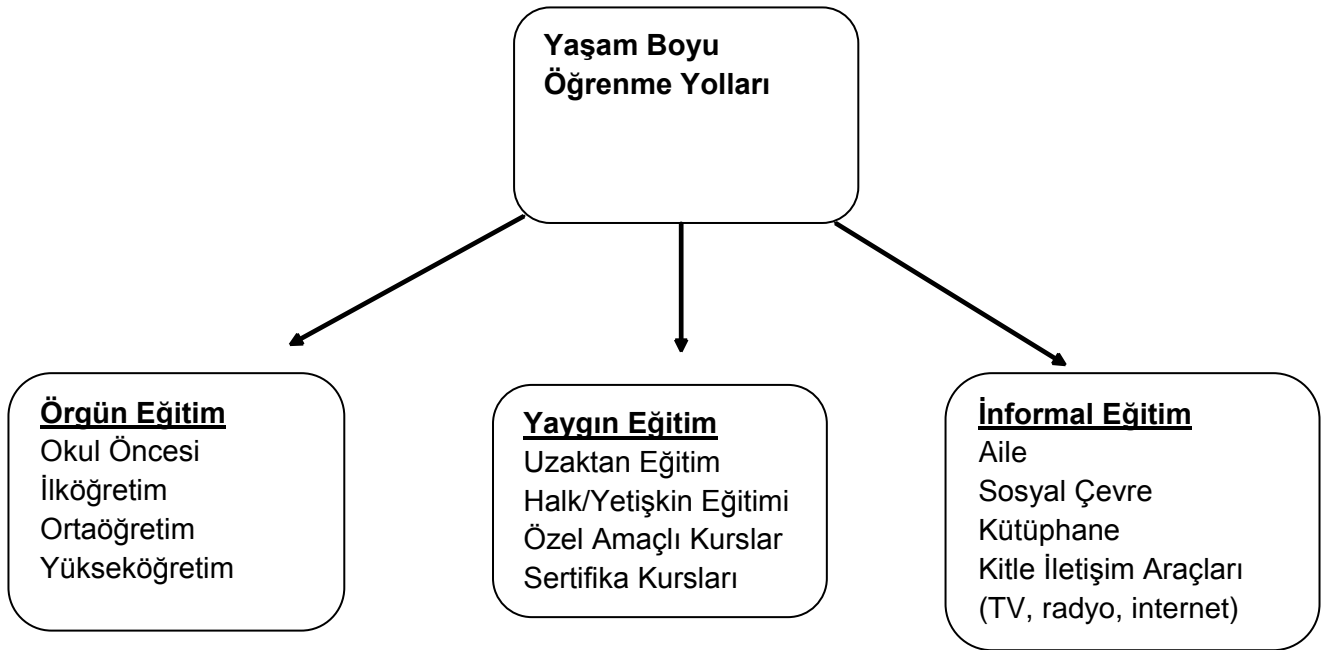
6. Jean Monnet Programı:

Merkezi bir faaliyet olan programın amacı, Avrupa'nın bütünleşme çalışması konusunda eğitim, öğretim, araştırma ve düşünsel aktiviteleri teşvik etmek ve bu konulara yönelen kurum ve kuruluşlara destek sağlamaktır.

Erasmus+ Programı ise 2007-2013 yılları arasında AB tarafından uygulanmış olan programların yerine 2014-2020 yılları arasında uygulanması planlanan yeni bir yaşam boyu öğrenme programı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu program ile yaş ve eğitim gibi farklılıklara bakılmaksızın bireylerin yeni beceri kazanması, kişisel gelişimlerinin daha yüksek düzeye getirilmesi, istihdam olanaklarının artırılması ve eğitim, öğretim ve gençlik konularında Avrupa içinde ve uluslararası işbirliği sağlamak amaçlanmıştır. Erasmus+ geçmişteki programların kazanımları üzerine inşa edilen bir programdır. Bir önceki YBÖ Programı'nda bulunan ve kamuoyunda fazlasıyla benimsenen ve tanınmasından Erasmus Programı'ndan dolayı yeni programa Erasmus+ adı verilmiştir (URL-2, 2014).

2.1.2.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Öğrenme, bireyin isteği doğrultusunda zaman ve mekân sınırlaması olmadan her yerde ve her zaman gerçekleşebilir. Yaşam boyu öğrenmeyle toplumda yer alan her ferdin her yaşta ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaları, beceri ve yeterliklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bireylere ilgi ve ihtiyaçları sonucu sunulan yaşam boyu öğrenme olanakları aşağıda şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme yolları (Diker Coşkun, 2009, s.27).

Şekil 1'den anlaşıldığı üzere yaşam boyu öğrenme yolları üç başlık altında toplanmıştır. Aşağıda bu ana başlık ve alt başlıklar özetlenmektedir.

1. *Örgün Eğitim*: Örgün eğitim zorunlu eğitim veya formal eğitim olarak da anılmakla birlikte yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu dönem ana sınıfından yükseköğrenime kadar geniş bir süreci ifade etmektedir. Örgün eğitimin iki temel özelliği vardır. Birinci özelliği ileride öğrenilecek bilgi, beceri için temel oluşturmak, diğeri ise sürekli öğrenme alışkanlığını yerleştirmek için motivasyon sağlamaktır. Örgün eğitim geçerli bir diploması ve nitelikleri olan eğitim öğretim kurumlarında gerçekleştirilir. Genellikle devlet kontrolünde planlı ve programlı bir şekilde hedef, kazanım ve amaçlarının belirlendiği eğitim kurumlarında, istendik davranışları kazandırmayı amaçlayan öğrenme yoludur. Örgün eğitim kurumlarının yaşam boyu öğrenme için temel oluşturması öğrencilerin eğitimlerini planlayabilmelerine ve eğitime aktif olarak katılmalarına bağlıdır. Örgün eğitim döneminde kurumlar yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasına yönelik eğitim ortamları sağlamalıdır (COM, 2000; Kıvrak, 2007; Özen, 2011).

2. *Yaygın Eğitim*: İşyerleri, sivil toplum örgütleri ve herhangi bir grubun faaliyetleri ile sağlanabilen, örgün eğitim sisteminin tamamlayıcısı konumunda olan etkinliklerdir. Herhangi bir sebepten dolayı örgün eğitime başlamamış veya devam edememiş, örgün

eğitime devam ettiği halde istenen yeterliklere sahip olamayan kişilerin eğitimi yaygın eğitim kapsamına girmektedir. Alınan eğitim sonrasında bireylere katıldıkları eğitimin belgesi verilmektedir. Bu kavram genellikle halk eğitimi ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak hedef kitle yönünden farklılık vardır. Halk eğitimi asıl işi okula gitmek olmayanları ilgilendirirken, yaygın eğitimde böyle bir sınırlama yoktur. Ayrıca halk eğitimi hem bireyleri hem de kurumları kapsarken yaygın eğitim sadece bireylerle ilgilenir. (COM, 2000; Özen, 2011).

Yaygın eğitime en uygun örneklerden biri uzaktan eğitimidir. İnsanların yoğun iş ve sosyal yaşam sebebiyle kendilerini yeni alanlarda geliştirmemektedir. Bu probleme çözüm olarak günümüzde uzaktan eğitim sistemleri yerini almıştır. Uzaktan eğitim, evde, iş yerinde veya herhangi bir yerde bulunurken dahi bireylerin eğitim almalarına yeni beceriler geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu uygulamalar dışarıdan sınava girme gibi basit uygulamalarla başlamış ancak bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle sistemli bir şekilde gelişme göstermiştir. Uzaktan eğitim sayesinde artık üniversitelerde lisansüstü eğitim alma imkanı sağlanmıştır (Al Madran, 2004; Özçiftçi, 2014; Yılmaz ve Düğenci, 2010).

Yetişkin eğitimi de yaygın eğitim kapsamında değerlendirilmektedir. Örgün eğitim dışında kalan yetişkinlerin bilgi, beceri ve tutumlarının günümüz koşullarına uygun yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmekte olup bu gelişimin önemli bir bölümü yetişkin eğitimi faaliyetleri ile gerçekeştirilmektedir. Yetişkin eğitiminin kapsamı iğerisine; mesleki eğitim, kişisel ve genel eğitim, biçimsel nitelik taşıyan ve taşımayan herhangi bir öğrenme türlü eğitim girmektedir. Yetişkin eğitimi tanımlarına bakıldığında yeterlik ve süreklilik, gereklilik, kullanışlılık, yapısal olarak örgün eğitimden bağımsız olma ve bireylerin kişisel ve toplumsal ihtiyaçlarına yanıt vermek olmak üzere 5 temel noktada benzerlik göstermektedir (Diker Coşkun, 2009; Yaman, 2014; Yazar, 2012).

3. *İnformal Eğitim*: Algın eğitim olarak da anılan informal öğrenme önceden belli bir planı olmayan günlük yaşam esnasında gerçekeşen öğrenme etkinlikleridir. İnformal öğrenmeler örgün ve yaygın eğitimin aksine kasıtlı değildir. İnformal öğrenmede belli bir plan ve amaç olmadan gelişigüzel gerçekeştiği için hem istendik hem de istenmeyen davranışların bir arada kazanılabilir. Kültürel özelliklerin gelecek nesillere aktarılması informal eğitimce sağlanmaktadır (COM, 2000; Özen, 2011).

2.1.3. Öz Yeterlik Kavramı

Albert Bandura, 1986 yılında yayınlandığı "Social Foundations of Thought and Action" adlı kitabında insanların düşünce, duygu ve eylemlerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir öz sistemden bahsetmektedir. Bandura'ya göre bu öz sistem, bilişsel ve duygusal yapıların ikisini de barındıran, alternatif stratejiler planlayan, davranışları düzenleyen ve öz yansımada bulunan bir sistemdir (Pajares, 1996). Bahsedilen öz kavramı Albert Bandura'nın öncüsü olduğu sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturmaktadır.

Sosyal öğrenme yaklaşımı hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımı içinde barındırır. Bunun yanında bireysel faktörleri de içine alması yaklaşıma yeni boyutlar katmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğini, içsel etkilerle de yönlendirildiklerini ifade etmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, insan davranışları çevre ve zihinsel aktivitelerin yanında içsel faktörlerin sonucunda da oluşmaktadır. Yani insanların davranışlarını öz yeterlik, bağımlılık, başarı gibi içsel yönlendirmeler de çevresel faktörler ve zihinsel özellikler kadar etkilemektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biri "self-efficacy belief" Türkçeye bir kısım araştırmacı tarafından yetkinlik beklentisi (Bacanlı, 2006; Çelikkaleli, 2004; Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kiran Esen, 2006; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006; Kuzgun, 2003; Özyürek, 1995; Özyürek, 2001; Özyürek, 2002; Yiğit, 2001), bir kısım araştırmacılar tarafından ise öz yeterlik inancı (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Hazır Bıkmaz, 2002; Hazır Bıkmaz, 2004; Kurbanoğlu, 2004; Morgil, Seçken ve Yücel 2004) olarak çevrilmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bu çalışmada araştırmanın bütünlük içermesi açısından kavram, öz yeterlik inancı terimi olarak benimsenmiştir.

Öz yeterlik inancının anlaşılabilmesi için kavrama neler atfedildiğini ve kavramın nasıl ifade edildiğine bakmak gerekir. Bunun için öncelikle kavramı oluşturan sözcüklerin anlamlarına bakmak yerinde olacaktır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde öz kavramı, bir kimsenin benliği, kendi manevi varlığı, iç dünyasını ifade edilmektedir. Yeterlik bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyetinde olması, bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, kifayet, ehliyet anlamlarına gelmektedir. İnanç ise inanılan şey, görüş, inanma duygusu şeklinde tanımlanmıştır (URL-1, 2014).

İnançlar, bireyler için çok önemlidir ve inançlarına göre bireyler yaşam tarzlarını oluştururlar. İnsanlar dünya görüşü ve değer yargılarını inançlarına göre şekillendirir. Yapabileceklerine yönelik inançlarında birey bir işin üstesinden gelip gelemeyeceğinin farkında olacaktır. Bireyin yetenek ve yeterlikleri ile ilgili inançları, birey kapasitesinin ne düzeyde olabileceği hakkında farkındalık sağlar. Bu farkındalığın da bireye güç vermesi ve yapacağı işlerde bireyi güdülemesi beklenmektedir (Benzer, 2011).

İnsanlar bir davranışı gerçekleştirmeden önce o işte yeterli olup olmadıklarını düşünürler. Bu düşünceler performansı etkileme gücüne sahiptir. Bundan dolayı bir işe başlamak ve işi başarıyla sürdürebilmek, o iş ile ilgili inançları yüksek olması gerekmektedir (Öztürk, 2011). Öz yeterlik inancı yüksek olan insanların, herhangi bir konuda sonuca daha kısa zamanda ulaşacakları ve daha başarılı olacakları belirtilmektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öz yeterlik, bireyin bir durum ile ilgili olarak geleceğe dönük göstermeyi umduğu yeterliğe dair inancıdır (Bandura, 1993). Özenoğlu Kiremit (2006)'e göre bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili düşüncesi öz yeterlik inancıdır. Bandura (1997) öz yeterlik inancını, bireyin bir davranışı gösterme ya da bir işi başarma konusunda kendi yeteneklerine ilişkin yargısı olarak ifade etmektedir. Tschannen-Moren ve Woolfolk Hoy (2001) öz yeterliği, kişinin bir durum karşısında, başarı seviyesinin ne olacağına ilişkin beklentileri şeklinde açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik bireyin belli bir görevi, davranışı, eylemi yapma kapasitesine, yeterliğine duyduğu inançtır (Çınar, 2010).

Bireylerin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde, belirlenen hedefler doğrultusunda hareket edilmesi ve başarı sağlanmasında öz yeterlik inançları oldukça etkilidir. Beceri ve yetenekleri aynı seviyede olan insanlar bir görevi inançları düzeyince kötü, orta düzeyde ve mükemmel bir biçimde gerçekleştirebilir. Aynı şekilde farklı koşullarla bir birey yapması gereken işi kendi yeterliğine olan inancı düzeyince gerçekleştirebilir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inançları, insanların amaçlarını gerçekleştirmede çok çaba harcamalarını, güçlüklerle rağmen sürekliliği sağlamalarını, engellere karşı direnç göstermelerini ve yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşünceleri etkilediği ifade edilmektedir (Bandura, 1993).

Öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireyler arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, zor çalışmalarla karşılaştıklarında öz yeterliği düşük bireylere göre bu çalışmalarda daha verimli ve rahat olurlar. Bunun altında

düşük öz yeterliğe sahip bireylerin yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanmaları nedeninin yattığı düşünülmektedir. Bu durum karşısında sorun çözme bakış açısında daralma, stres ve kaygı düzeylerinde artış meydana gelmektedir. Bu noktadan hareketle öz yeterlik inancının başarı ve güdü düzeylerini güçlü bir şekilde etkilediği söylenebilir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Sapancı (2010)'ya göre öz yeterlik inancı yüksek olan insanlar görevlerindeki zorluk ya da kolaylıkla ilgilenmemekle birlikte onları üstesinden gelinmesi zorluklar olarak görürler. Amaçlarına ulaşmak için güçlü bir inanç ile sonuna kadar ısrarcı davranarak başarıya ulaşırlar. Başardıkları iş ne kadar zor da olsa görevi sonlandırana kadar sorumluluk duygularında bir azalma olmamaktadır.

Kişilerdeki öz yeterlik inancı davranışların başlatılması ve devam ettirilmesinde etkilidir. İnsanların performansları hakkındaki inançlarının gücü, karşılaşılan durumlarda üstesinden gelinip gelinemeyeceğine etki eder. Özetle bireyin göstereceği davranışların seçimini etkiler. Eğer bireyde bir görev, durum, davranış vb. hakkında yeterli düzeyde inanç yoksa birey o eylemi yapmaktan kaçınır. Durumun üstesinden gelebileceğine inanıyorsa, o eylemi gerçekleştirmeye daha yakındır (Aktağ, 2003). Bandura (1993)'ya göre güçlü yeterlik inancı olan kişilerin başarıları artar ve sağlıkları gelişir. Kendinden emin olan kişiler, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak değil mücadele edilmesi gereken eylemler olarak görür. Bu bireylerin etkinliklere karşı ilgileri çok yüksektir. Kendilerine zorlu hedefler belirleyip kendilerini görevlerine adar ve zorluklara karşı direnir, çabalarını sürdürürler.

Bandura'ya göre öz yeterlik inancı, başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar (Yavuzer ve Koç, 2002);

1. *Performans Başarıları*: Bireyler giriştikleri işlerde başarı gösterdikleri takdirde, daha sonra benzer işlerde de başarılı olacaklarını düşünürler. Yaşanan başarı, bireyde ödül etkisi yapar ve gelecekte benzer durumlara karşı bireyin güdü düzeyini artırır.

2. *Dolaylı Yaşantılar*: Bu bilgi kaynağı başkalarından gözlemlenen davranışları kapsamaktadır. Kişilerdeki pek çok beklenti diğer insanların tecrübelerine dayanmaktadır. Çevredeki kişilerin başarılarının gözlemlenmesi, başarılı olma beklentisine girilmesini sağlayabilir.

3. *Sözel İkna*: Bir durum karşısında çevredeki insanların kişiye yönelik teşvik ve öğütleri, kişinin cesaretlenmesine ve öz yeterlik inancının değişmesine neden olabilir.

4. *Duygusal Durum*: Bireyin davranışı gerçekleştireceği sırada duygusal olarak kendini iyi hissetmesi, girişimde bulunma olasılığını artırır.

Bandura (1994)'ya göre bireylerin yaşamı boyunca öz yeterlik inancını etkileyen birtakım öğeler bulunmaktadır. Bunlar;

1. *Kişilik Algısı*: Yeni doğmuş bireylerde öz kavramı bulunmamaktadır. Onlar çevresel tepkileri açığa çıkarmak için değişik etkiler geliştirir. Örneğin, bebek süt istediğinde ağız ve süt verilir. Eğer ağladığında bebeğe süt verilmezse bebek başka yollara başvurur. Bu başvurulan yöntemlerde başarı elde edilirse, kişiler yaşamlarının ileriki aşamalarında öz kavramını oluşturmada daha başarılı olur.

2. *Aile Etkisi*: Bireyler fiziksel, zihinsel, sosyal ve dil becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Yapabileceklerinin farkına ancak gözlemlediklerini uygulayarak varabilirler. Uygulama yaparak bireylerin becerilerinin geliştirmesinde boş zamanlarda oynadıkları oyunların önemi büyüktür. Çocuk da bu etkinlikleri yapmayı aileden öğrenir. Öz yeterliği geliştirmede ailenin ne denli olanak sunması ve bu olanakları ne şekilde sunduğu çok önemlidir.

3. *Arkadaş Çevresi*: Birey yaşamında ailenin olduğu kadar arkadaş çevresinin de etkisi vardır. Sosyal öğrenmenin ve deneyim kazanmanın en önemli yollarından biri arkadaş çevresidir. Birey içinde olduğu çevrede popüler olmak ister. Bireyler arkadaş çevresini kendi ilgi alanlarına göre seçmektedir. Arkadaş seçiminin ilgiler doğrultusunda seçilmesi taktirde öz yeterlik inancının gelişimi sağlanır. Arkadaş seçiminin bir başkası tarafından yapılması, gerçek ilgilerinden yani özünden uzak bir hayat yaşamasına neden olmakta ve öz yeterlik inancı olumsuz etkilenmektedir.

4. *Okul Etkisi*: Bireylerin en aktif oldukları çağ okul dönemidir. Okul, bilişsel becerileri geliştiren, bireylerin toplumda daha etkin yaşamaları için gerekli kişilik donanımlarını sağlayan ve bunun kazanılıp kazanılmadığını değerlendirildiği eğitim kurumudur. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğrencilerin sınavlardaki durumu, sosyal ilişkileri, dersteki konumları bireyin öz yeterlik inancının oluşumunda çok etkilidir. Bireylerin akademik başarıyı yakalamaya inancının okulda oluşmaktadır. Akademik öz yeterlik inancı bireylerin diğer alanlardaki öz yeterlik inançlarını etkileyeceği göz önünde bulundurulduğunda okulun öz yeterlik gelişimindeki etkisi görülecektir.

2.1.4. Öğretmen Yeterliği

Çocuklarda doğdukları andan itibaren çevrelerini izleme, gözlem yapma ve gözlemledikleri davranışları tekrar etme eğilimi vardır. Bundan dolayıdır ki bireylerin ilk öğrendiği davranışlar gözlem yoluyla oluşur (Yılmaz, 2007). Bireylerin ilk öğrenmelerinin gözlem ve taklit yoluyla oluşmasından dolayı, anne babanın, öğretmenin ve çevresindeki

diğer insanların sorumlulukları büyüktür. Çünkü çocuklara yaşamlarının ilk yıllarında kazandırılması gereken birçok bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor davranışlar beğenilen ve saygı duyulan yetişkinlerin rol model olmaları ile gerçekleşebilir. Çocukların çevrelerinde olumlu modellerin olması istendik davranışların kazanılması açısından oldukça önemli görülmektedir (Zararsız, 2012).

Bireylerin yaşam süreci dönemlere ayrılmıştır. Bu dönemlerin en önemlilerinden biri eğitim öğretim dönemidir. Eğitim öğretim döneminde ise öğrencilerin daha fazla etkilendiği, yaşamlarında daha fazla iz bırakan dönem ise ilkokul ve ortaokul dönemleridir. Bu dönemde öğrencilere rol model olacak en önemli kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin başarılı rol model olmaları ve öğrencilere istendik davranışları kazandırmada başarı elde etmek için gerek kişisel ve gerekse mesleki yeterliklerinin olması gerekir.

Yeterlik bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, ehliyettir. Bir kişinin herhangi bir meslekte, işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeyde olmasıdır (URL-1, 2014). Bu kavram öğretmen bağlamında düşünüldüğünde öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi için öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Benzer, 2011). Gülev (2008) ise öğretmen yeterliğini, öğretimi başarılı bir şekilde yapmak için gereken etkinlikleri organize etme ve uygulama becerileri şeklinde ifade etmektedir.

Kaliteli bir eğitim için öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik alt yapı gibi dikkat edilmesi gereken önemli öğeler vardır. Ancak eğitim ve öğretimde önemli görülen bu öğelerin öğrenmeye katkısı doğrudan değildir. Bu eğitim girdilerini organize etmek, öğrenmeye etkilerini maksimum düzeye çıkarmak öğretmenlerin yeterliğine bağlıdır. Çünkü eğitim materyallerini, teknolojiyi ve fiziki donanımları hayata geçirecek, eğitime yansıtacak olan öğretmenlerdir. Bu kaynakları etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini ilerletmek ancak mesleki açıdan yeterli öğretmenlerce sağlanır (Öztürk, 2011).

Yıllardır önemini kaybetmeyen öğretmenlik mesleğini yapan kişiler özel alan, öğretmenlik bilgisi ve genel kültür bakımından yeterli düzeyde olmaları gerekmektedir. Özel alan eğitim öğretim sürecinde kullanılacak olan meslek bilgisidir. Öğretmenlik bilgisi öğretmenin öğretici ve eğitici bilgisi ile tam anlamıyla donanmasıdır. Genel kültür ise her öğretmenin güncellikten, yerel, ulusal ve uluslararası olaylardan haberdar olmasıdır (DPT, 2000).

Toplum, dünya ve kültürler gelişip değiştikçe öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının da değişip çeşitlenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin "ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek" olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004). Bu görev ve sorumlulukları kendisinde barındıran öğretmenlerin eğitim öğretimde yerlerini almaları ülke eğitimi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlikler ayrıntılı olarak araştırılıp tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı"nda etkili öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, program ve içerik bilgisi, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, öğrenciyi tanıma ve okul, aile ve toplum ilişkileri olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır.

2.1.5. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Birey ve toplumların gelişmesinde eğitimin önemi çok büyüktür. Eğitim için emek harcayan ve çaba sarfeden öğretmenler de, öğrencilerin duygu ve davranışlarındaki en etkili kişi olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurudur. Bir eğitim sisteminin başarılı olması eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Çünkü öğrencilere temel bilgi ve becerilerin öğretilmesi, bu bilgi ve toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılması öğretmenlerce gerçekleştirilmektedir (Demirdöğen, 2007).

Eğitimde kalitenin yakalanması, eğitimi destekleyen öğeleri etkin bir şekilde kullanan mesleki açıdan yeterli öğretmenler ile mümkündür (Öztürk, 2011). Şahin (2010)'e göre ise öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri yönünden yeterli olması yetmemektedir. Mesleki olarak yeterli ancak öz yeterlik inancından yoksun olan bir öğretmenin eğitim sürecinde verimli olması beklenemez.

Öğretmenlerin verimli olabilmeleri, öğrencilerin daha yaratıcı olarak yetiştirilebilmeleri öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasına bağlıdır (Sapanacı, 2010). Öğretmen öz yeterlik inancı, öğrenci başarısı ve motivasyonu, öğrencilerin öz yeterlik inancı gibi öğrenci çıktıları ve öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile ilişkisi olan önemli bir kavramdır. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin eğitim için çabasını, belirledikleri amaçları ve öğretmeye yönelik isteklerini etkilemektedir (Tschannen-Moren, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Umaz (2010)'a göre öğretmenlerin

görevini başarılı bir şekilde yerine getirmek için gösterilen çabaya öğretmen öz yeterlik inancı denir.

Görüldüğü üzere öz yeterlik inancı eğitim bağlamında değerlendirildiğinde hem öğretmeni hem de öğrenciyi büyük ölçüde etkileyen önemli bir değişkendir. Eğer öğretmenin öz yeterlik inancı yüksek olursa öğrencilerin de kendilerini destekleyen pozitif öğretmen davranışlarını görür. Bu nedenle öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla yararlanabilir ve iyi bir rehberlik alabilirler. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerinden gözlemledikleri pozitif tutum ve davranışlar sayesinde öğrencilerin de aynı çaba, sorumluluk, performans ve inançlar ile donanması kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin yüksek yeterlik inancına sahip bireyler olarak yetişmesi ve toplumdaki yerlerini almasına katkı sağlanacaktır (Yılmaz, 2007).

Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler öğrenciyi güdüleme ve derse katılımını sağlamada diğer öğretmenlere göre daha başarılı olurlar (Özenoğlu Kiremit, 2006). Yüksek öz yeterlik inancı öğretmenlerin meslek hayatlarında sorunlara karşı daha esnek ve sabırlı davranmalarında etkilidir (Sapancı, 2010).

Öğretmenlik öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler farklı öğretim yöntem-teknikleri kullanma, kullandığı bu yöntemleri geliştirmek için araştırma yapma, öğrenci merkezli öğretim stratejilerini tercih etme eğilimindedirler. Mesleki öz yeterli inançları düşük olan öğretmenler ise geleneksel eğitim anlayışını benimseyen, öğretmen merkezli yöntemler ile ders işlemektedirler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Birçok çalışmanın konusu olan öz yeterlik kavramının öğretmenlik mesleğinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen karşılaştığı problemlerden çekinmez ve problemi ortadan kaldırmak için çabalar. Sorunlar karşısında yardım almaktan ve kendini geliştirmekten kaçınmaz. Öz yeterlik inancı düşük öğretmenler ise yeteneklerinden şüphe duyarak kendilerine güvenmezler (Zararsız, 2012).

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğretmen öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin özellikleri

- Eğitim ve öğretimde çok gayret gösterirler,
- Önemli öğretimsel kararları net ve hızlı alırlar,
- Öğretme işlevinde daha istekli ve coşkulu davranırlar,
- Yeni fikirlere ve öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar,
- Eğitim programlarını yürütmede ve program hedeflerine ulaşmada daha başarılıdırlar,

- Herhangi bir öğretimsel durumda daha az stresli olurlar,
- Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciyi suçlayıcı davranışlardan kaçınır. şeklinde özetlenebilir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Sonuç olarak; kendileri ve dersleri sevilen öğretmenler, öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilen, derslerde alternatif öğretim yöntemleri kullanarak dersi eğlenceli hale getirebilen, öğrenmekten ve öğretmekten zevk alan, sınıfta pozitif eğitim atmosferi oluşturabilen yani öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerdir. Öğrenciler bu öğretmenler gibi olumlu davranış ve tutumlara sahip olmak isteyecek ve öğretmenleri model alacaklardır. Bu sayede eğitim öğretim sürecinden yüksek öz yeterlik inancı olan bireyler yetişecektir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

2.1.6. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.1.6.1. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Şahin ve Arcagök (2014) yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri araştırılan değişkenler bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarında mesleki kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkenlerinde farklılıklar elde edilmiştir.

Toprak ve Erdoğan (2012) tarafından yürütülen araştırmada yaşam boyu öğrenmenin kavramsal ve felsefi arka planı, bu kavramın tanınması ve uygulanan stratejiler; eğitim türlerinin yaşam boyu öğrenmedeki yeri; bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinin ölçülmesi ve konuya yönelik finansman yollarının yanında yaşam boyu öğrenme olgusunun farklı kültürlerdeki bakış açıları ele alınmıştır. Bu çalışmada, Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenme deneyimi değerlendirilmiş olup Türkiye'ye bir model olarak önerilmektedir.

Özünlü (2011) yürüttüğü tez çalışmasının birinci bölümünde mesleki ve teknik eğitimin geçmişten günümüze durumunu ve aynı zamanda bu eğitim için hazırlanmış büyük projeleri incelemiştir. İkinci bölümünde AB'nin Eğitim ve Gençlik Programları'nı incelemiş ve son olarak üçüncü bölümde ise öğrenci uygulama becerilerinin artırılmasında Leonardo da Vinci projelerinin değerlendirilmesine yönelik bir uygulama yapmıştır. Çalışmada yurt içinde ve yurt dışında staj yapmış 10 lise öğrencisiyle nitel

araştırma veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yürütülen projelerin pratikteki verimi ve katılımcıların projelere bakış açısı incelenmiştir.

Kaya (2010), çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak, 2000 yılından itibaren günümüze kadar, birlik tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine ilişkin yayımlanmış olan resmi belge ve raporlar incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğu, içeriğinin küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesi adına araçsal bir niteliğe büründürüldüğü, dolayısıyla temel bir hak olan eğitimin adım adım yaşam boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı vurgulanmıştır.

Önal (2010) yürüttüğü çalışmada Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 21. yüzyılın başlarına kadar olan süreçte yaşam boyu öğrenme ve çeşitli okuryazarlıkların gelişimine katkı sağlayan unsurları incelemiştir. Bu bağlamda okuryazarlık türlerini, kütüphaneleri ve yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen çağdaş gelişmelerin neler olduğu; bu kavram ve olgular üzerinde Türkiye'de ulusal eğitim ve kültür politikalarının etkisi neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma neticesinde birçok toplumsal kesime bilginin etkin kullanılmasına yönelik çeşitli okuryazarlık çalışmalarının kuramsal ve aktif uygulamalarla yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Tortop (2010), yaşam boyu öğrenme kavramının geçmişten günümüze gelişimini ve kavramın yakın gelecekteki önemini belirlemeyi amaç edinmiştir. Bu bağlamda araştırmacı Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme politikası kapsamında yer alan belgeler ile ilgili kuruluşların hazırladığı raporları incelemiştir. Eğitimin kalitesini yükseltmenin öğretmenlerin ve onların eğitimlerinin kalitesinin yükseltilmesinden geçtiği belirtilmiştir. Temel yeterlik alanlarını bireylere kazandırmak için ulusal düzeyde öğretmen eğitimi ihtiyaçlarının detaylı bir biçimde araştırılması gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca ülkemizdeki yaygın eğitim yaklaşımının değiştirilerek yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde bir programa bağlı olarak Avrupa Birliğinde de geçerliği olacak belgeler elde edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Budak (2009) yürüttüğü çalışmada çağdaş bir bireyin sahip olması gereken özellikler arasında yaşam boyu öğrenmenin yer aldığını vurgulamıştır. Ayrıca bu kavramın bireylerin gelişimi açısından önemini vurgulayarak yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda birçok veri tabanına internet vasıtasıyla ulaşılmış olup konu ile ilgili olan kitap, makale rapor vb. çalışmalar da

incelenmiştir. Çalışmanın amacıyla tutarlı bulunan veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonunda bireylerin yönlendirici, oluşturucu, araştırmacı ve yapıcı yeteneklerinin geliştirilmesinin, toplumların bir bütün olarak kalkınmasının yaşam boyu öğrenmeyi gerektirdiği ifade edilmiştir. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin küçük yaşlarda alışkanlık haline getirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun için özellikle ilkokulda başlamak üzere öğrencilerin yanlarında daima okunacak bir kitap bulundurmaları ve okuma yazmaya ağırlık vermeleri, öğrenilecekler listesi tutmaları ve kendilerini yenilemeleri gerekliliğine inandırılmalarının çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Diker Coşkun (2009) çalışmasında lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda üniversite öğrencilerinin düşük düzeyde bir eğilimde oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin bu eğilimleri cinsiyet değişkeni bağlamında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançları ile ölçekten aldıkları puanlar değişim göstermektedir. Gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına dair inançları yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Ersoy (2009), araştırmasında ülkemizdeki halk kütüphanelerinde görevli yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik bakış açıları ve farkındalık düzeylerini incelemiştir. Kütüphanelerin olanakları belirlenmeye çalışılmış ve kütüphanelerden sorumlu üst yöneticilerin ele alınan konudaki tutumları irdelenmiştir. Araştırmanın amacı, Ülkemizdeki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenmedeki yeri ve önemini vurgulamanın yanında kütüphane, kütüphaneciler ve yöneticilerden meydana gelen yetersizlikleri belirlemek olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda, araştırmaya katılan ilgili kişilerin büyük bir bölümü yaşam boyu öğrenme kavramı hakkında bilgi sahibi olduklarını düşünmektedir. Buna karşın eğitim süreçlerinde yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılanların bir kısmı yaşam boyu öğrenmeyi, kendileri için geliştirmeleri gereken en eksik yönü olduğunun farkındadır.

Akkuş (2008) yürüttüğü yüksek lisans tezinde 2006 yılı PISA sonuçlarının matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin yaşam boyu öğrenme çerçevesinde Türkiye açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada OECD PISA (2007) raporu, Türk Milli Eğitim ilköğretim Programları (1998 ve 2004) veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda 1998 ilköğretim programlarının PISA'da ölçülen becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik olmadığı,

ancak 2004 ilköğretim programları bu yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıran (2008) yürüttüğü tez çalışmasında halk eğitim merkezlerinde açılan kurslarda yaşam boyu eğitime yönelik sorunları ele almıştır. Araştırmada yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin rolünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, söz konusu halk eğitimi merkezinde kurs tercihleri ve kurslara katılımın cinsiyete, eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık göstermektedir.

Özcan (2008) yürüttüğü çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenmeye bakışını ele almıştır. Bu kapsamda AB'nin resmi metinlerinde yaşam boyu öğrenme konusundaki açıklamalar, düzenlenen anlaşma ve raporlar ile AB'nin birlikte çalıştığı ve benzer politikalara sahip olduğu uluslararası örgütlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımları çözümlenmiştir. Bu incelemeler sonunda AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının küreselleşme olgusuyla uyum içinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Özcan (2008) yaşam boyu öğrenmenin çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmede en önemli araçlardan biri olduğu tespitinde bulunmuştur.

Atacanlı (2007), yürüttüğü tez çalışmasında fakültenin benimsediği probleme dayalı öğrenme yönteminin merkezde olduğu eğitim programının, öğrencilere kazandırmaya çalıştığı kendi kendine öğrenme becerisinde ne ölçüde başarılı olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlardan eğitim etkinliklerinin yeniden şekillendirilmesi sürecinde yararlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “kendi kendine öğrenme” hazır oluşları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca yaşamlarının ilerleyen bölümlerinde akademik çalışma yapmayı düşünen öğrencilerin ölçek puanlarının uzman hekim veya pratisyen hekim olarak çalışmak isteyen öğrencilerden ve kararsızlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.1.6.2. Öz Yeterlik Alanında Yapılmış Araştırmalar

Akkuş (2013) yürüttüğü araştırmada ilköğretim bölümü sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlerin lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf seviyesi değişkenine göre sınıflar arası farklılık tespit edilmemiştir.

Doğan (2013) yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Birleştirilmiş köy okullarında görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Kasap (2012) yürüttüğü araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin cinsiyet bazında öz yeterliklerinde bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ve mesleki deneyim açısından incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu olan ve mesleki kıdemi 1-20 arası olanların öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Mesleki amaçlı bilgisayar ve internet kullanımının sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerini etkilediği görülmüştür. Böylece mesleğe yönelik olarak bilgisayar ve internet kullanabilmenin, öz yeterlik olgusu üzerinde etkili ve önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Zararsız (2012) yürüttüğü araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi ve aralarındaki ilişki düzeyinin tespitini amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli seviyede hissettikleri ortaya konulmuştur. Mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, yaş, branş, haftada girilen ders saati, katılan kurs ve seminer sayısı, mezun oldukları üniversite, eğitim seviyesi değişkenleri bağlamında öz yeterlik inancı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Aksoy (2011), lise öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet, branş, kıdem bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, branş ve mesleki deneyim bakımından farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Öğretmenlik öz yeterlik inancı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algıları arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Aylar ve Aksin (2011) yürüttükleri çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenleri çerçevesinde belirlenmesi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalı

öğrencilerinin öğretmenlik öz yeterlik inançlarının belirtilen değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bedir (2011), yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında matematik öğretmenlerinin alanlarına yönelik öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenleri öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Benzer (2011), öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretmenlik öz yeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, bitirdikleri öğrenim kademesi, mezun olunan okul türü, girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu, haftada girdikleri ders saati ve ceza alıp almama durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin medeni durum, yaş, branş (öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), kıdem (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik hariç), buldukları okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, aldıkları ödül sayısı, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı (sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı bakımından anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Karahan ve Uyanık Balat (2011) yürüttükleri çalışmada özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mesleğe yönelik öz yeterlik algılarının birtakım değişkenlerce incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda, eğitimcilerin mesleki öz yeterlik inançlarının mesleki alan, deneyim, cinsiyet, kurum türü ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Eğitimcilerin mesleki öz yeterlik inançları ile kişisel başarı arasında pozitif, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Başaran (2010) tez çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inancı, kaygı ve tutum düzeyleri mezun olunan lise türü, cinsiyet, ailedeki müzik ilgisi, ana çalgılar, sınıf düzeyi, çalgı çalmaya başlanılan dönem bakımından incelenip aralarındaki ilişkiyi belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının müziğe başladıkları döneme göre öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenlerle öz yeterlik arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Kaygı ile tutum ve kaygı ile öz yeterlik arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tutumla öz yeterlik arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkeni bağlamında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lise branşına göre öğretmen öz yeterlilik inançları sosyal alandan mezun olanlar lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlik öz yeterlilik inancında en düşük puan Fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilere ait iken BÖTE Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarında da en yüksek puan gözlemlenmiştir. Öğretmen öz yeterlik inancı ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Tek doğrunun var olduğu inancı ile öz yeterlik inancı arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Sapancı (2010) yürüttüğü yüksek lisans tezinde resim ve müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Soytürk (2010) yürüttüğü doktora tezinde tüm mesleki yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok “orta düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inancı puanları ile mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile mesleki öz yeterlik inanç puanları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre mesleki yeterlik puanları arasında ise sadece uzman öğretim stili lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ve öz yeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Umaz (2010), yürüttüğü çalışmasının sonunda Diyarbakır ilinde görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran etkili öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Program geliştirme boyutunda ise erkek öğretmenlerin öz yeterlik algıları kadın öğretmenlere nazaran yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetimi algısı düzeyinde ise akademik kariyeri yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksek bulunmuştur.

Akdoğan (2009), yürüttüğü çalışmasında zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile stres düzeylerini tespit edip bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca devlet veya özel özel eğitim kurumunda çalışma, kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri gibi değişkenlerin zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ve stres düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin birçoğunun hem öz yeterlik inançlarının hem de stres düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin stres düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışılan kurum değişkeni bağlamında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin lehine olmak üzere öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile stres düzeylerinin kıdem ve günlük çalışma süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca devlet okulları veya özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmanın zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Korkut (2009), yürüttüğü çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi, bu inanç ve algıların çeşitli değişkenler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığının ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının okulların bulunduğu yerleşim yeri ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre ise mesleki öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), yürüttüğü çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin birtakım değişkenler bağlamında belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerinin öz yeterlikleri orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik öz yeterlik inancının kıdem, branş, cinsiyet ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenleri açısından farklılık göstermediği görülmüştür. Görev yapılan okul değişkeni açısından ise anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Yavuz (2009), eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında inceleyip aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda,

öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları cinsiyet açısından bayan öğretmenlerin lehine, sınıf açısından 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin lehine, öğretmenlik mesleğini tercih etme açısından kişiliğime uygun cevabı verenlerin lehine farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları bölüm, mezun olunan lise açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının üstbilissel farkındalık ve öz yeterlik inanç düzeyleri arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancı ve tutumlarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, kadın öğretmen adayları lehine olmak üzere cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Diğer değişkenler de istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Ekici (2008), sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inanç düzeyindeki değişimin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının akademik başarı, mezun olunan okul türü ve cinsiyet değişkeni bağlamında farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Eryenen (2008), yürüttüğü çalışmasının sonucunda, öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik öz yeterlikleri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, bu değişkenler açısından öğretmenlik öz yeterliği puanlarında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonrasında bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı rolü olduğu gözlenmiştir.

Gençtürk (2008), yürüttüğü tez çalışmasında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ve meslek doyumlarının birtakım değişkenler bağlamında incelemeyi ve aralarındaki ilişkinin tespitini amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin genel mesleki öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında oldukça yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının lisansüstü eğitim alma durumu, cinsiyet, mezun oldukları okul değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Branş, kıdem ve okul türü değişkenleri açısından öğretmenlik öz yeterlik

inancı anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki doyumları ve inançları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Türk (2008), yürüttüğü tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyet, kıdem, yaş, öğretim yapılan sınıf, mezun olunan okul, görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği; medeni durum, cinsiyet, okutulan sınıf, yaş, meslekte çalışma süresi ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öz yeterlik inancı ve mesleki doyum arasında düşük seviyede ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Ay (2007), tez çalışmasında öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin tükenmişlik, örgütsel adalet, yabancılaşma gibi olgular bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda katılımcı öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çimen (2007)'in çalışmasından elde ettiği bulgular sonucunda öz yeterlik inanç ölçeğinin üç boyutunun da (öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi) da tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile anlamlı düzeyde olumlu; öğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasındaki ilişkinin olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen demografik değişkenler bağlamında öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yalnızca, öğretmenlik öz yeterlik inanç ölçeği alt boyutlarından olan öğrenci katılımında branş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007), yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları, çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının öz yeterlikleri anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Öz yeterlik inanç düzeyinde öğrenim şekli bakımından ikinci öğretimde öğrenim görenlerin lehine, bölüm bakımından ise fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Özata (2007), tez çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve öz yeterlik algılarının örgütsel yenileşmeye olan ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarının anlamlı bir fark görülmektedir. Diğer değişkenler (branş, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem) açısından ise öğretmenlik öz yeterlik inancının farklılaşmadığı belirlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile yenileşmeye ilişkin algıları arasında olumlu ve orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Bu duruma göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artması durumunda yenileşmeye ilişkin görüşlerine olumlu etki yaptığı veya öz yeterlik inançlarının azaldıkça yenileşmeye ilişkin görüşlerinin de olumsuz yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik öz yeterlik inancı cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine branş bakımından ise kültürel ders öğretmenleri lehine farklılık göstermektedir. Kıdem açısından değerlendirildiğinde ise farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Chacon (2005) "Venezuela'da İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları" adlı çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterliklerini; İngilizce okuma-dinleme-konuşma-okumadaki yeterlik seviyelerini, kültürel bilgiyi, kullandıkları pedagojik stratejileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitimsel stratejilerdeki yeterliklerinin sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimdeki yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna rağmen öğretmen yeterlikleri ile sınıfta kullandıkları metotlar arasında ve öğretmenlerin tecrübeleri ile öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Önen ve Öztuna (2005) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançlarının kıdem değişkeni açısından nasıl değişim gösterdiğini incelemeyi amaç edinmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders anlatım yöntem, teknik ve stratejileri bilme ve uygulama konularında kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısını kendi başarıları olarak algıladıkları, başarısızlığın nedenini ise kendileri dışındaki faktörlerde buldukları saptanmıştır.

2.1.7. Literatür Taramasının Sonucu

Yapılan araştırmalara bakıldığında, yaşam boyu öğrenmenin önemi, kapsamı, gerekliliği gibi kavramsal literatür incelemelerinin yanı sıra literatürden faydalanarak bu alanda ölçek geliştirme çalışmalarını bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili öğretmen adaylarına, üniversitede çeşitli bölümlerde okuyan öğrencilere yönelik çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde bulunduğu çalışmaların yanı sıra yine üniversite öğrencilerinin orta düzeyde yaşam boyu öğrenmeye hazır olduklarının, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde belirlendiği çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte tıp fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır oluşlarının orta düzeyde bulunduğu çalışmalar bulunmaktadır.

Öz yeterlik inancı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlik öz yeterlik inancı ve çeşitli konulardaki öz yeterlik inançlarına yönelik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve öğretmenlerle çalışmalar yapıldığı, ölçek geliştirildiği görülmektedir. Çalışmalarda öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları genellikle yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öz yeterlik inancının, tutum, problem çözme becerisi, tükenmişlik, alan eğitimi dersleri, değer, meraklılık düzeyi, epistemolojik inanç, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, kendini toplama gücü, başa çıkma stratejileri, algılanan sosyal destek, iletişimsel dil, başarı, akademik erteleme, kaygı, sınıf yönetimi, yaşam doyumunu, öğrenme stilleri, yetenek, bilimsel süreç becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve ders çalışma stratejileri gibi değişkenler ile ilişkisini vurgulayan çalışmalar mevcuttur.

Literatürde yürütölen araştırmalar incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin birey yaşamında, öğretmenlik öz yeterlik inancının eğitim hayatında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin gözetimi ve yönlendirmesi ile yetişen bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi ve yüksek öz yeterlik inancı geliştirmesinde öğretmenlerin bireylere model olacağı ve yol göstericilik görevini üstleneceği düşünölmektedir. Konu ile ilgili literatür taramasının sonucunda da, bireylerin eğitimlerinde önemli rol oynayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançlarının belirlenmesi ve ilişkilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünölmektedir ve literatüre katkı sağlayacağı öngörölmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bununla birlikte öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki öz yeterliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla kullanılan araştırma deseni, mevcut durumu ortaya koymak için kullanılan tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir müdahale olmadan birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Hakkari ili Yüksekova ilçe merkezinde görev yapan N=647 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evren üzerinden yürütülmüş ve örneklem seçimine gidilmemiştir. Evrende yer alan öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılmış olup gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan n=362 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri ve okullara göre katılım oranları sırasıyla aşağıdaki Tablo 1. ve Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%	Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	197	54,4	Branş	Sınıf Öğretmeni	148	40,9
	Kadın	165	45,6		Branş Öğretmeni	214	59,1
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	332	91,7	Yaş	20-30 yaş	317	87,6
	6 yıl ve üzeri	30	8,3		31 yaş ve üzeri	45	12,4
Mesleği Sevme Durumu	Seviyor	294	81,2	Kitap Okuma Sıklığı	Hiçbir zaman	40	11,0
	Sevmiyor	20	5,5		Ara sıra	164	45,3
	Kararsız	48	13,3		Sık sık	119	32,9
				Sürekli	39	10,8	
Anne Eğitim Durumu	Okur yazar değil	48	13,3		Okur yazar değil	15	4,1
	İlkokul	213	58,8	Baba Eğitim Durumu	İlkokul	150	41,4
	Ortaokul	34	9,4		Ortaokul	54	14,9
	Lise	49	13,5		Lise	78	21,6
	Üniversite	18	5,0		Üniversite	65	18,0
Toplam	362	100,0	Toplam		362	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,4'ü erkek %45,6'sı kadındır. Katılımcı öğretmenlerin %40,9'u sınıf öğretmeni iken %59,1'i branş öğretmenidir. Mesleki deneyim bağlamında araştırmaya katılan öğretmenlerin %91,7'si 1 ile 5 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %8,3'ü de 6 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %87,6'sı 20 ile 30 yaşları arasında olan genç öğretmenlerdir. %12,4'ü ise 30 yaşın üzerinde olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %81,2'si mesleğini sevdiğini ifade ederken %5,5'i mesleğini sevmediğini belirtmiştir. %13,3'ü ise bu durum karşısında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %11'i hiçbir zaman kitap okumadığını, %45,3'ü ara sıra, %32,9'u sık sık ve %10,8'i sürekli kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin annelerinin eğitim durumu değişkeni açısından %5'i üniversite, %13,5'i lise, %9,4'ü ortaokul, %58,8'i ilkokul mezunuyken %13,3'ü okur yazar değildir. Öğretmenlerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde, %18'i üniversite mezunu, %21,6'sı lise mezunu, %14,9'u ortaokul mezunu, %41,4'ü ilkokul mezunuyken %4,1'inin okur yazar olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan İlkokul,Ortaokul ve Katılımcı Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	15	148
Ortaokul	17	214
Toplam	32	362

Araştırma 15 ilkokul (n=148) ve 17 ortaokul (n=214) toplam n=32 okulda yürütülmüştür. Araştırmaya n=362 öğretmen katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için kişisel bilgi formu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve öğretmenlik öz yeterlik algı ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmenlerden cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, branş, mesleği sevme durumu, kitap okuma sıklığı ile anne ve baba eğitim durumlarını belirlemeye yönelik 7 sorudan oluşmaktadır (Ek-1).

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Ölçek, Diker Coşkun (2009) tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 600 pilot ve 1500 asıl uygulama olmak üzere 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Ölçek, motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olmak üzere 4 boyuttan ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Motivasyon ve sebat alt boyutlarındaki tüm maddeler olumlu iken; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarındaki tüm maddeler olumsuzdur. Motivasyon ve sebat boyutlarındaki puanın yüksek olması yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu gösterirken düşük olması ise yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında tam tersidir. Yani boyut puanlarının yüksek olması, yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğunu; düşük olması da yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek likert tipinde “çok uyuyor (1)”dan, “hiç uymuyor (6)”a doğru derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27 maksimum puan

ise 162'dir. Ölçekteki genel puan hesaplanırken öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında elde edilen puanlar ters çevrilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel ortalaması hesaplanırken her alt boyutta oluşan ortalama, madde sayısı ile çarpılmış ve elde edilen sonuçlar toplandıktan sonra ölçekteki 27 madde sayısına bölünerek hesaplanmıştır (Ek-2).

3.3.3. Öğretmenlik Öz Yeterlik Algı Ölçeği

Orijinali Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği)'ni Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) Türkçeye uyarlamışlardır. Araştırmacılar, 628 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada güvenilirlik katsayısını .93 olarak tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek likert tipinde "yetersiz (1)" den "çok yeterli (9)" ye doğru derecelendirilmiştir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlik inancını, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik inancını ifade etmektedir. Ölçek, öğrenci katılımında yeterlik (8 madde), öğretimsel stratejilerde yeterlik (8 madde), sınıf yönetiminde yeterlik (8) olmak üzere 3 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır (Ek-3).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak için Yüksekova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmış ve Yüksekova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünce evrendeki okulların müdürlüklerine bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı okullara giderek okul yöneticileri ile görüşmüş, öğretmenlere ölçme araçlarını dağıtmış ve uygulama sonrasında okul yönetiminden teslim almıştır. Gönüllük esasına dayanan çalışmada doldurulan 386 anket 362'si değerlendirmeye alınırken 24 anket ilgisizlik, eksik işaretleme gibi çeşitli sebeplerden dolayı değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançlarının ilişkisini belirlemek amacıyla uygulanan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve "Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği" sonucunda elde edilen veriler, SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerin ilk bölümünü oluşturan demografik özelliklerden elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, öğretmenlik öz yeterlik algı ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarının ortalamalarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Betimsel istatistik, bir değişken ile ilgili sayısal verilerin bir araya getirilmesi, betimlenmesi ve sunulması için kullanılan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Spearman korelasyon katsayısı birbirleri ilişkisi araştırılacak olan durumların ölçeklerinden herhangi birinin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılan katsayıdır. Yapılan analizler sonucunda da yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine verilen tepkilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik öz yeterlik inancının arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde maddelere verilen tepkilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve nonparametrik testlere başvurulmuştur. Bundan dolayı cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenlerinde anlamlı farkların olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca mesleği sevme durumu, kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farkları belirlemek için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucunda herhangi bir farklılığın tespiti durumunda farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenlerine göre öğretmenlik öz yeterlik inançlarının anlamlı farkların olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t-Testi (independent sample t-test) yapılmıştır. Mesleği sevme durumu, kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farkları belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-Testi, iki bağımsız örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılırken; tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da ikiden daha çok örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olarak sıfırdan farklı olup olmadığını ortaya koymak için uygulanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

4. BULGULAR

Bu bölümde, Hakkari ili Yüksekova ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler bulunmaktadır. Bulguların sunumunda sırasıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve çeşitli değişkenlere göre istatistiklerine, mesleki öz yeterlik inançları ve çeşitli değişkenlere göre istatistiklerine yer verilmiştir. Son olarak da yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançlarının ilişkisi belirtilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından birincisi olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri (n=362)

Boyut	\bar{x}	S
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	4,86	0,74
Motivasyon	5,25	0,66
Sebat	4,77	0,82
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	2,13	1,13
Merak Yoksunluğu	2,35	1,11

Tablo 3'e göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının $\bar{x}=4,86$ olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutu ortalamasının $\bar{x}=5,25$, sebat alt boyutu ortalamasının $\bar{x}=4,77$, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasının $\bar{x}=2,13$ ve merak yoksunluğu alt boyutu ortalamasının $\bar{x}=2,35$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre İstatistikleri

Araştırmanın alt amaçlarından olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, branş, mesleği sevme durumu, kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sıra	Sıra	U	p
					Ortalaması	Toplamı		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	Erkek	197	4,72	0,79	163,14	32139,50	12636,50	.000*
	Kadın	165	5,02	0,65	203,42	33563,50		
Motivasyon	Erkek	197	5,21	0,72	177,95	35055,50	15552,50	.478
	Kadın	165	5,30	0,58	185,74	30647,50		
Sebat	Erkek	197	4,70	0,86	173,47	34174,00	14671,00	.110
	Kadın	165	4,85	0,76	191,08	31529,00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Erkek	197	2,33	1,22	198,95	39193,50	12814,50	.000*
	Kadın	165	1,88	0,95	160,66	26509,00		
Merak Yoksunluğu	Erkek	197	2,54	1,16	200,56	39511,00	12497,00	.000*
	Kadın	165	2,12	1,02	158,74	26192,00		

*p<.05

Tablo 4’e göre kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının ($\bar{X}=5,02$), erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarına ($\bar{X}=4,72$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasındaki fark istatistiki olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur (U=12636,50; p=0,000; p<0,05).

Cinsiyet değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=5,30$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=5,21$) yüksek olduğu görülmektedir. Sebat boyutunda da aynı şekilde kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,85$) erkek meslektaşlarına ($\bar{X}=4,70$) göre yüksektir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=1,88$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2,33$) düşük olduğu

görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda da aynı şekilde kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=2,12$) erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=2,54$) düşük olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda motivasyon ($U=15552,50$; $p=0,478$; $p>0,05$) ve sebat ($U=14671,00$; $p=0,110$; $p>0,05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($U=12814,50$; $p=0,000$; $p<0,05$) ve merak yoksunluğu ($U=12497,00$; $p=0,000$; $p<0,05$) alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu boyut ortalamalarının düşük olması olumlu bir durumu gösterdiğinden dolayı farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Yaşa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	n	\bar{x}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	20-30	317	4,84	0,74	178,96	56731,50	6328,50	.221
	31+	45	4,98	0,71	199,37	8971,50		
Motivasyon	20-30	317	5,24	0,67	180,19	57119,00	6716,00	.524
	31+	45	5,31	0,61	190,76	8584,00		
Sebat	20-30	317	4,76	0,81	179,96	57046,50	6643,50	.455
	31+	45	4,80	0,89	192,37	8656,50		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	20-30	317	2,15	1,15	182,65	57901,50	6766,50	.575
	31+	45	2,20	0,96	173,37	7801,50		
Merak Yoksunluğu	20-30	317	2,38	1,14	183,85	58279,50	6388,50	.257
	31+	45	2,13	0,93	164,97	7423,50		

Tablo 5'e göre 31 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının ($\bar{x}=4,98$), 20 ile 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarına ($\bar{x}=4,84$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları yaş sınırları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($U=6328,50$; $p=0,221$; $p>0,05$).

Yaş değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda 31 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=5,31$), 20 ile 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamalarına

($\bar{x}=5,24$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutunda da aynı şekilde 31 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=4,80$), 20 ile 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=4,76$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 31 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,20$), 20 ile 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{x}=2,15$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda ise 31 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,13$), 20 ile 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=2,38$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeni bağlamında öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda motivasyon ($U=6716,00$; $p=0,524$; $p>0,05$), sebat ($U=6643,50$; $p=0,455$; $p>0,05$) öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($U=6766,50$; $p=0,575$; $p>0,05$) ve merak yoksunluğu ($U=6388,50$; $p=0,257$; $p>0,05$) alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	1-5	332	4,86	0,74	181,85	60375,00	4863,00	.831
	6+	30	4,82	0,76	177,60	5328,00		
Motivasyon	1-5	332	5,25	0,66	180,79	60023,50	4745,50	.668
	6+	30	5,29	0,67	189,32	5679,50		
Sebat	1-5	332	4,76	0,83	181,25	60176,00	4898,00	.881
	6+	30	4,79	0,72	184,23	5527,00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1-5	332	2,11	1,12	180,41	59895,00	4617,00	.506
	6+	30	2,29	1,25	193,60	5808,00		
Merak Yoksunluğu	1-5	332	2,35	1,12	180,95	60074,50	4796,50	.738
	6+	30	2,41	1,11	187,62	5628,50		

Tablo 6'ya göre 1 ile 5 yıl arası mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının ($\bar{x}=4,86$), mesleki deneyimi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarına ($\bar{x}=4,82$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan

bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları, mesleki deneyim değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir (U=4863,00; p=0,831; p>0,05).

Mesleki deneyim değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda 1 ile 5 yıl arası mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=5,25$), mesleki deneyimi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{x}=5,29$) daha düşük olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutunda da aynı şekilde 1 ile 5 yıl arası mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,76$), mesleki deneyimi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{x}=4,79$) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 1 ile 5 yıl arası mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,11$), mesleki deneyimi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{x}=2,29$) daha düşük olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda da yine aynı şekilde 1 ile 5 yıl arası mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,35$), mesleki deneyimi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{x}=2,41$) daha düşük olduğu saptanmıştır. Mesleki deneyim değişkeni bağlamında öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda motivasyon (U=4745,50; p=0,668; p>0,05), sebat (U=4898,00; p=0,881; p>0,05) öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (U=4617,00; p=0,506; p>0,05) ve merak yoksunluğu (U=4796,50; p=0,738; p>0,05) alt boyutlarında mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Branşa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Meslek Branşı	n	\bar{x}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	Sınıf	148	4,90	0,76	190,59	28207,00	14491,00	.169
	Branş	214	4,83	0,73	175,21	37496,00		
Motivasyon	Sınıf	148	5,27	0,66	186,01	27529,00	15169,00	.493
	Branş	214	5,24	0,66	178,38	38174,00		
Sebat	Sınıf	148	4,79	0,79	182,79	27052,50	15645,50	.845
	Branş	214	4,75	0,84	180,61	38650,50		
Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	Sınıf	148	2,05	1,14	171,36	25361,50	14335,50	.123
	Branş	214	2,18	1,12	188,51	40341,50		
Merak Yoksunluğu	Sınıf	148	2,31	1,16	173,14	25625,00	14599,00	.206
	Branş	214	2,38	1,08	187,28	40078,00		

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ortalamalarının ($\bar{x}=4,90$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=4,83$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları, mesleki deneyim değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir ($U=14491,00$; $p=0,169$; $p>0,05$).

Branş değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=5,27$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=5,24$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutunda da aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,79$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=4,75$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,05$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=2,18$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda da sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,31$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=2,38$) göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Branş değişkeni bağlamında öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda motivasyon ($U=15169,00$; $p=0,493$; $p>0,05$), sebat ($U=15646,50$; $p=0,845$; $p>0,05$) öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($U=14335,50$; $p=0,123$; $p>0,05$) ve merak yoksunluğu ($U=14599,00$; $p=0,206$; $p>0,05$) alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleği sevme durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleği Sevme Durumuna Göre Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Mesleği Sevme Durumu	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	(1)Seviyor	294	4,93	0,70	191,31	15,07	.001*	1-2
	(2)Sevmiyor	20	4,33	0,91	116,50			
	(3)Kararsız	48	4,64	0,80	148,52			
Motivasyon	(1)Seviyor	294	5,31	0,63	190,93	12,87	.002*	1-2
	(2)Sevmiyor	20	4,88	0,88	138,00			
	(3)Kararsız	48	5,05	0,66	141,84			
Sebat	(1)Seviyor	294	4,86	0,75	192,56	17,62	.000*	1-2
	(2)Sevmiyor	20	4,33	1,14	138,40			
	(3)Kararsız	48	4,35	0,94	131,73			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	(1)Seviyor	294	2,09	1,14	176,80	4,34	.114	
	(2)Sevmiyor	20	2,50	1,07	222,73			
	(3)Kararsız	48	2,22	1,05	193,14			
Merak Yoksunluğu	(1)Seviyor	294	2,27	1,09	173,18	11,61	.003*	2-1
	(2)Sevmiyor	20	3,13	1,36	243,00			
	(3)Kararsız	48	2,54	1,11	206,85			

*p<.05

Tablo 8'e göre mesleği sevme durumu bağlamında mesleğini sevdiğini ifade eden öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının ($\bar{X}=4,93$), mesleğini sevme ve sevmeme konusunda kararsız olduğunu ($\bar{X}=4,64$) ve öğretmenlik mesleğini sevmediğini belirten öğretmenlere ($\bar{X}=4,33$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre farkların anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2[2]=15,07$; $p=0,001$; $p<0,05$). Farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için değişkenler arasında ayrı ayrı Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda mesleğini sevdiğini belirten öğretmenlerin mesleğini sevmediğini ve kararsız kaldığını ifade eden öğretmenlere göre daha fazla yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Mesleği sevme durumu değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda mesleğini sevdiğini belirten ($\bar{X}=5,31$) katılımcı öğretmenlerin puan ortalamalarının mesleğini sevmediğini söyleyen ($\bar{X}=4,88$) ve mesleğini sevme bağlamında kararsız ($\bar{X}=5,05$) olduğunu ifade eden öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutunda da aynı şekilde mesleğini sevdiğini belirten ($\bar{X}=4,86$) katılımcı öğretmenlerin puan ortalamalarının mesleğini sevmediğini söyleyen ($\bar{X}=4,33$) ve mesleğini sevme bağlamında kararsız

($\bar{x}=4,35$) olduğunu ifade eden öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda mesleğini sevdiğini belirten ($\bar{x}=2,09$) katılımcı öğretmenlerin puan ortalamalarının mesleğini sevmediğini söyleyen ($\bar{x}=2,50$) ve mesleğini sevme bağlamında kararsız ($\bar{x}=2,22$) olduğunu ifade eden öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda da mesleğini sevdiğini belirten ($\bar{x}=2,27$) katılımcı öğretmenlerin puan ortalamalarının mesleğini sevmediğini söyleyen ($\bar{x}=3,13$) ve mesleğini sevme bağlamında kararsız ($\bar{x}=2,54$) olduğunu ifade eden öğretmenlerden düşük olduğu saptanmıştır.

Mesleği sevme durumu değişkeni bağlamında öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda ortalamalar arasında anlamlı farkların olduğu saptanmıştır. Farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için faktörler arasında Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda motivasyon alt boyutunda mesleğini severek yaptığını belirten öğretmenler ile mesleğini sevmediğini ve mesleğini sevme konusunda kararsız olduğunu ifade eden öğretmenler arasında mesleğini sevdiğini söyleyen öğretmenlerin lehine anlamlı fark saptanmıştır ($X^2[2] =12,87$; $p=0,002$; $p<0,05$). Sebati alt boyutunda da aynı şekilde mesleğini severek yaptığını ifade eden öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleğini sevdiğini belirten öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($X^2[2] =17,62$; $p=0,000$; $p<0,05$). Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlı fark görülmemektedir ($X^2[2]=4,34$; $p=0,114$; $p>0,05$). Merak yoksunluğu alt boyutunda ortalamanın düşük olmasının yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğuna işaret ettiği düşünüldüğünde mesleğini sevmediğini ve mesleğini sevmede kararsız olduğunu belirten öğretmenler ile mesleğini sevdiğini ifade eden öğretmenler arasında mesleğini sevdiğini söyleyen öğretmenlerin lehine anlamlı fark saptanmıştır ($X^2[2] =11,61$; $p=0,003$; $p<0,03$).

Katılımcı öğretmenlerin kitap okuma sıklığı değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kitap Okuma Sıklığı	n	\bar{x}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	(1)Hiçbir zaman	40	4,40	0,90	124,29	22,97	.000*	2-1, 3-1 4-1, 4-2 4-3
	(2)Ara sıra	164	4,81	0,75	175,87			
	(3)Sık sık	119	4,97	0,64	192,87			
	(4)Sürekli	39	5,19	0,57	231,82			
Motivasyon	(1)Hiçbir zaman	40	4,96	0,76	137,65	10,52	.015*	2-1, 3-1 4-1
	(2)Ara sıra	164	5,24	0,70	182,44			
	(3)Sık sık	119	5,31	0,57	185,08			
	(4)Sürekli	39	5,43	0,55	211,62			
Sebat	(1)Hiçbir zaman	40	4,38	1,06	138,56	15,57	.001*	2-1, 3-1 4-1, 4-2 4-3
	(2)Ara sıra	164	4,73	0,84	177,37			
	(3)Sık sık	119	4,83	0,70	185,80			
	(4)Sürekli	39	5,10	0,68	229,77			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	(1)Hiçbir zaman	40	2,38	1,16	205,29	6,98	.073	
	(2)Ara sıra	164	2,20	1,20	186,36			
	(3)Sık sık	119	2,06	1,06	178,28			
	(4)Sürekli	39	1,76	0,88	146,49			
Merak Yoksunluğu	(1)Hiçbir zaman	40	3,11	1,22	249,08	27,20	.000*	1-2, 1-3 1-4, 2-3 2-4,
	(2)Ara sıra	164	2,41	1,12	188,23			
	(3)Sık sık	119	2,15	1,00	163,10			
	(4)Sürekli	39	1,93	0,91	140,06			

*p<.05

Tablo 9'a göre kitap okuma sıklığına göre sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının ($\bar{x}=5,19$), sık sık ($\bar{x}=4,97$), ara sıra ($\bar{x}=4,81$) okuduğunu ve hiçbir zaman ($\bar{x}=4,40$) kitap okumadığını ifade eden öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre farkların anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2[2]=15,07$; $p=0,001$; $p<0,05$). Farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için faktörler arasında ayrı ayrı Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda sürekli, sık sık, ara sıra kitap okuduğunu ve hiçbir zaman kitap okumadığını belirten öğretmenlerden sürekli kitap okuduğunu ifade eden öğretmenlerin lehine; sık sık kitap okuduğunu ve hiçbir zaman kitap okumadığını söyleyen öğretmenlerin arasından sık sık kitap okuduğunu ifade edenlerin lehine; ara sıra kitap okuduğunu ve

hiçbir zaman kitap okumadığını belirten öğretmenlerin arasından ara sıra kitap okuduğunu ifade edenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda sürekli kitap okuduğu ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=5,43$), sık sık ($\bar{x}=5,31$), ara sıra ($\bar{x}=5,24$) kitap okuyan ve hiçbir zaman ($\bar{x}=4,96$) kitap okumadığını belirtenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutunda da aynı şekilde sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=5,10$), sık sık ($\bar{x}=4,83$) ara sıra ($\bar{x}=4,73$) kitap okuduklarını ve hiçbir zaman ($\bar{x}=4,38$) kitap okumadıklarını ifade edenlere göre daha yüksektir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=1,76$), sık sık ($\bar{x}=2,06$), ara sıra ($\bar{x}=2,20$) kitap okuduğunu ve hiçbir zaman ($\bar{x}=2,38$) kitap okumadığını ifade eden öğretmenlere göre daha düşüktür. Merak yoksunluğu alt boyutunda da sürekli kitap okuduğunu ifade eden puan ortalamalarının ($\bar{x}=1,93$), sık sık ($\bar{x}=2,15$), ara sıra ($\bar{x}=2,41$) kitap okuduğunu ve hiçbir zaman ($\bar{x}=3,11$) kitap okumadığını belirten öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda ortalamalar arasında anlamlı farkların olduğu saptanmıştır. Farklılığın nerden kaynaklandığını bulmak için faktörler arasında ayrı ayrı Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda motivasyon alt boyutunda anlamlı fark sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenler ile sık sık, ara sıra kitap okuduğunu ve hiçbir zaman kitap okumadığını ifade eden öğretmenler arasında sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin lehinedir ($X^2[3] = 10,52$; $p=0,015$; $p<0,05$). Sebat alt boyutunda ise anlamlı fark sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenler ile sık sık, ara sıra okuduğunu ve hiçbir zaman kitap okumadığını ifade eden öğretmenler arasında sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin lehinedir. Sık sık kitap okuduğunu belirten öğretmenler ile hiçbir zaman kitap okumadığını ifade edenlerin arasında sık sık kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ara sıra kitap okuduğunu ifade eden öğretmenler ile hiçbir zaman kitap okumadığını belirten öğretmenler arasında ara sıra kitap okuduğunu belirtenlerin lehine anlamlı fark saptanmıştır ($X^2[3] = 15,57$; $p=0,001$; $p<0,05$). Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2[3]=6,98$; $p=0,073$; $p>0,05$). Merak yoksunluğu alt boyutunda sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenler ile hiçbir zaman kitap okumadığını ve ara sıra kitap okuduğunu ifade eden öğretmenler arasında sürekli kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin lehine anlamlı fark

saptanmıştır. Sık sık kitap okuduğunu belirten öğretmenler ile hiçbir zaman kitap okumadığını ve ara sıra kitap okuduğunu ifade eden öğretmenler arasında sık sık kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca hiçbir zaman kitap okumadığını ve ara sıra kitap okuduğunu belirten öğretmenler arasında ara sıra kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülmektedir ($X^2[3]=27,20$; $p=0,000$; $p<0,05$).

Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	Okur yazar değil	48	4,93	0,64	184,27	4,57	.334
	İlkokul	213	4,84	0,77	181,15		
	Ortaokul	34	4,66	0,77	150,87		
	Lise	49	4,99	0,67	200,44		
	Üniversite	18	4,90	0,70	184,58		
Motivasyon	Okur yazar değil	48	5,22	0,79	184,38	0,90	.925
	İlkokul	213	5,26	0,67	183,04		
	Ortaokul	34	5,25	0,55	173,49		
	Lise	49	5,24	0,58	172,86		
	Üniversite	18	5,33	0,60	194,38		
Sebat	Okur yazar değil	48	4,72	0,75	181,89	1,37	.849
	İlkokul	213	4,80	0,98	183,09		
	Ortaokul	34	4,62	0,88	167,41		
	Lise	49	4,72	0,94	176,93		
	Üniversite	18	4,89	0,91	200,67		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Okur yazar değil	48	1,94	0,91	170,61	7,18	.127
	İlkokul	213	2,18	1,16	185,32		
	Ortaokul	34	2,49	1,29	212,94		
	Lise	49	1,84	0,94	154,70		
	Üniversite	18	2,17	1,23	178,89		
Merak Yoksunluğu	Okur yazar değil	48	2,22	0,91	175,85	4,23	.376
	İlkokul	213	2,40	1,18	183,81		
	Ortaokul	34	2,61	1,22	205,07		
	Lise	49	2,09	0,93	159,19		
	Üniversite	18	2,34	1,00	185,36		

Tablo 10'a göre anneleri lise mezunu olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ortalamalarının ($\bar{x}=4,99$), anneleri okur yazar olmayan ($\bar{x}=4,93$), ilkokul mezunu ($\bar{x}=4,84$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=4,66$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=4,90$) olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre farkların anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2[4]=4,57$; $p=0,334$; $p>0,05$).

Anne eğitim durumu değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda anneleri üniversite mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=5,33$), anneleri okur yazar olmayan ($\bar{x}=5,22$), ilkokul mezunu ($\bar{x}=5,26$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=5,25$) ve lise mezunu ($\bar{x}=5,24$) olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sebatiyet alt boyutunda da anneleri üniversite mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,89$), anneleri okur yazar olmayan ($\bar{x}=4,72$), ilkokul mezunu ($\bar{x}=4,80$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=4,62$) ve lise mezunu ($\bar{x}=4,72$) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anneleri lise mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=1,84$), anneleri okur yazar olmayan ($\bar{x}=1,94$), ilkokul mezunu ($\bar{x}=2,18$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=2,49$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=2,17$) olanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda da aynı şekilde anneleri lise mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,09$), anneleri okur yazar olmayan ($\bar{x}=2,22$), ilkokul mezunu ($\bar{x}=2,40$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=2,61$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=2,34$) olanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Anne eğitim durumu değişkeni bağlamında öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda motivasyon ($X^2[4]=0,90$; $p=0,925$; $p>0,05$), sebat ($X^2[4]=1,37$; $p=0,849$; $p>0,05$) öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2[4]=7,18$; $p=0,127$; $p>0,05$) ve merak yoksunluğu ($X^2[4]=4,23$; $p=0,376$; $p>0,05$) alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin baba eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (Toplam)	Okur yazar değil	15	4,96	0,73	191,83	0,89	.927
	İlkokul	150	4,90	0,72	185,35		
	Ortaokul	54	4,91	0,64	183,63		
	Lise	78	4,79	0,75	173,72		
	Üniversite	65	4,79	0,85	177,78		
Motivasyon	Okur yazar değil	15	5,19	0,87	187,90	1,34	.855
	İlkokul	150	5,28	0,64	185,51		
	Ortaokul	54	5,33	0,49	187,29		
	Lise	78	5,24	0,73	170,58		
	Üniversite	65	5,19	0,68	179,05		
Sebat	Okur yazar değil	15	4,57	0,99	169,67	1,94	.748
	İlkokul	150	4,84	0,77	188,05		
	Ortaokul	54	4,88	0,58	188,56		
	Lise	78	4,67	0,88	173,28		
	Üniversite	65	4,67	0,98	173,11		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Okur yazar değil	15	1,74	0,94	143,37	2,39	.664
	İlkokul	150	2,13	1,08	184,81		
	Ortaokul	54	2,09	1,17	176,88		
	Lise	78	2,18	1,17	185,53		
	Üniversite	65	2,17	1,20	181,67		
Merak Yoksunluğu	Okur yazar değil	15	2,13	1,09	157,33	1,35	.854
	İlkokul	150	2,30	1,08	178,21		
	Ortaokul	54	2,35	1,02	185,44		
	Lise	78	2,40	1,19	184,16		
	Üniversite	65	2,46	1,20	188,21		

Tablo 11'e göre babaları okur yazar olmayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ortalamalarının ($\bar{x}=4,96$), babaları ilkokul ($\bar{x}=4,90$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=4,91$), lise mezunu ($\bar{x}=4,79$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=4,79$) olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre farkların anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2[4]=0,89$; $p=0,927$; $p>0,05$). Aynı şekilde baba eğitim durumu değişkeni bağlamında ölçeğin alt boyutlarında da anlamlı fark bulunmamıştır.

Baba eğitim durumu değişkeni bağlamında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda babaları ortaokul mezunu olan

öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=5,33$), babaları okur yazar olmayan ($\bar{x}=5,19$), ilkökul mezunu ($\bar{x}=5,28$), lise mezunu ($\bar{x}=5,24$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=5,19$) olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutunda da babaları ortaokul mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,88$), babaları okur yazar olmayan ($\bar{x}=4,57$), ilkökul mezunu ($\bar{x}=4,84$), lise mezunu ($\bar{x}=4,67$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=4,67$) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda babaları okur yazar olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=1,74$), babaları ilkökul mezunu ($\bar{x}=2,13$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=2,09$), lise mezunu ($\bar{x}=2,18$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=2,17$) olanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutunda da aynı şekilde babaları okur yazar olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,13$), babaları ilkökul mezunu ($\bar{x}=2,30$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=2,35$), lise mezunu ($\bar{x}=2,40$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=2,46$) olanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Baba eğitim durumu değişkeni bağlamında öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda motivasyon ($X^2[4]=1,34$; $p=0,855$; $p>0,05$), sebat ($X^2[4]=1,94$; $p=0,748$; $p>0,05$) öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2[4]=2,39$; $p=0,664$; $p>0,05$) ve merak yoksunluğu ($X^2[4]=1,35$; $p=0,854$; $p>0,05$) alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından olan “Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri (n=362)

Boyut	\bar{x}	S
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	6,83	0,97
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	6,55	1,03
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	7,01	1,04
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	6,93	1,11

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının $\bar{x}=6,83$ olduğu görülmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancının alt boyutlarına bakıldığında; öğrenci

katılımı alt boyutu ortalamasının $\bar{x}=6,55$, öğretim stratejileri alt boyutu ortalamasının $\bar{x}=7,01$ ve sınıf yönetimi alt boyutu ortalamasının $\bar{x}=6,93$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının Değişkenlere Göre İstatistikleri

Araştırmanın alt amaçlarından olan “Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, branş, mesleği sevme durumu, kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	p
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	Erkek	197	6,78	1,02	0,85	.392
	Kadın	165	6,87	0,89		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Erkek	197	6,53	1,05	0,34	.732
	Kadın	165	6,56	0,99		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Erkek	197	6,94	1,12	1,38	.166
	Kadın	165	7,09	0,91		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Erkek	197	6,89	1,14	0,63	.528
	Kadın	165	6,96	1,05		

Tablo 13’e göre kadın öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=6,87$), erkek öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{x}=6,78$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi (independent sample t-test) sonuçlarına göre erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($t[360]=0,85$; $p>0,05$).

Öğretmen öz yeterlik algı ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; öğrenci katılımı alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=6,56$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=6,53$)

yüksek olduğu, öğretim stratejileri alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=7,09$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=6,94$) yüksek olduğu ve sınıf yönetimi alt boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=6,96$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=6,89$) yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın öğrenci katılımı ($t[360]=0,34$; $p>0,05$), öğretim stratejileri ($t[360]=1,38$; $p>0,05$) ve sınıf yönetimi ($t[360]=0,63$; $p>0,05$) alt boyutlarında anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	n	\bar{x}	S	t	p
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	20-30	317	6,83	0,91	0,43	.966
	31+	45	6,82	1,28		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	20-30	317	6,54	0,99	0,27	.787
	31+	45	6,59	1,23		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	20-30	317	7,02	0,97	0,35	.727
	31+	45	6,94	1,41		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	20-30	317	6,92	1,06	0,004	.997
	31+	45	6,92	1,34		

Tablo 14'e göre 20 ile 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=6,83$), yaşı 31 ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{x}=6,82$) göre çok az bir farkla yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre 20 ile 30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 31 yaş ve üzeri olan öğretmenler arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($t[50,5]=0,43$; $p>0,05$).

Öğretmen öz yeterlik algı ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; öğrenci katılımı alt boyutunda 31 ve üzeri yaşlarda bulunan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=6,59$) 20 ile 30 yaş aralığındaki öğretmenlerden ($\bar{x}=6,54$) yüksek olduğu, öğretim stratejileri alt boyutunda ise 20 ile 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=7,02$) yaşı 31 ve üzerinde olan öğretmenlerden ($\bar{x}=6,94$) yüksek olduğu ve sınıf yönetimi alt boyutunda

da her iki yaş grubunun da aynı ortalamaya ($\bar{x}=6,92$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın öğrenci katılımı ($t[52,48]=0,27$; $p>0,05$), öğretim stratejileri ($t[50]=0,35$; $p>0,05$) ve sınıf yönetimi ($t[52,18]=0,004$; $p>0,05$) alt boyutlarında anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarından olan öğrenci katılımı ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterliklerine ait istatistikler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplamı, Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimine Yönelik Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	S	t	p
Öğretmenlik Öz Yeterlik	1-5	332	6,80	0,95	1,72	.085
İnancı (Toplam)	6+	30	7,12	1,09		
Öğrenci Katılımına	1-5	332	6,53	1,01	1,14	.254
Yönelik Öz Yeterlik	6+	30	6,75	1,20		
Sınıf Yönetimine Yönelik	1-5	332	6,89	1,10	1,74	.082
Öz Yeterlik	6+	30	7,26	1,07		

Tablo 15'e göre 6 yıl ve üzerinde meslekte çalışan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=7,12$), 6 yıldan daha az çalışanların ortalamalarına ($\bar{x}=6,80$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler ile daha az öğretmenlik yapanlar arasındaki fark istatistik olarak anlamlı bulunmamıştır ($t[360]=1,72$; $p>0,05$).

Mesleki öz yeterlik inançlarının alt boyutlarına bakıldığında; öğrenci katılımı alt boyutunda 6 yıl ve üzerinde meslekte çalışan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=6,75$), 6 yıldan daha az çalışanların ortalamalarına ($\bar{x}=6,53$) göre daha yüksek olduğu, sınıf yönetimi alt boyutunda da 6 yıl ve daha fazla öğretmenlik yapanların mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=7,26$), 6 yıldan daha az çalışan öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{x}=6,89$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın öğrenci katılımı ($t[360]=1,14$; $p>0,05$) ve sınıf yönetimi ($t[360]=1,74$; $p>0,05$) alt boyutlarında anlamlı

olmadığı belirlenmiştir. Deneyimli öğretmenlerin anlamlı olmamakla birlikte deneyimsiz öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançlarına ait istatistikler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	1-5 yıl	332	6,98	1,01	177,41	58900,00	3622,00	.013*
	6+ yıl	30	7,34	1,16	226,77	6803,00		

*p<.05

Tablo 16'ya göre 6 yıl ve üzerinde meslekte çalışan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=7,34$), 6 yıldan daha az çalışanların ortalamalarına ($\bar{x}=6,98$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler ile daha az öğretmenlik yapanlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur (U=3622,00; p=0,013; p<0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Branş	n	\bar{x}	S	t	p
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	Sınıf	148	6,91	0,99	1,31	.188
	Branş	214	6,77	0,94		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Sınıf	148	6,69	1,04	2,19	.029*
	Branş	214	6,45	1,00		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Sınıf	148	6,98	1,04	0,44	.660
	Branş	214	7,03	1,03		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Sınıf	148	7,05	1,12	1,84	.066
	Branş	214	6,83	1,08		

*p<.05

Tablo 17'ye göre sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=6,91$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=6,77$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç ortalamaları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t[360]=1,31$; $p>0,05$).

Mesleki öz yeterlik inançlarının alt boyutlarına bakıldığında; öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=6,69$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=6,45$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim stratejileri alt boyutunda branş öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=7,03$), sınıf öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=6,98$) göre daha az da olsa yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetimi alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç ortalamalarının ($\bar{x}=7,05$), branş öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{x}=6,83$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkların anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki farkın sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t[360]=2,19$; $p<0,05$). Öğretim stratejileri ($t[360]=0,44$; $p>0,05$) ve sınıf yönetimi ($t[360]=1,84$; $p>0,05$) alt boyutlarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini sevme durumlarına göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlerin Mesleklerini Sevme Durumlarına Göre Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Mesleği Sevme Durumu	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	(1)Seviyor	294	6,92	0,89	189,46	13,18	.001*	1-2
	(2)Sevmiyor	20	5,89	1,29	107,18			3-2
	(3)Kararsız	48	6,62	1,04	163,73			
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	(1)Seviyor	294	6,64	0,96	189,99	12,73	.002*	1-2
	(2)Sevmiyor	20	5,76	1,22	114,33			1-3
	(3)Kararsız	48	6,27	1,12	157,46			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	(1)Seviyor	294	7,11	0,97	190,08	16,14	.000*	1-2
	(2)Sevmiyor	20	5,96	1,32	97,88			3-2
	(3)Kararsız	48	6,85	1,02	163,81			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	(1)Seviyor	294	7,02	0,99	187,71	8,81	.012*	1-2
	(2)Sevmiyor	20	5,96	1,63	119,08			
	(3)Kararsız	48	6,74	1,28	169,45			

*p<.05

Tablo 18'e göre mesleğini sevmediğini belirten öğretmenler en düşük mesleki öz yeterlik inanç ortalamasına sahiptir ($\bar{x}=5,89$). Mesleğini sevme durumu değişkenine kararsız olduğunu ifade eden öğretmenlerin öz yeterlik inanç ortalaması ($\bar{x}=6,62$) biraz daha yüksek iken mesleğini severek yaptığını belirten öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç ortalamaları en yüksektir ($\bar{x}=6,92$). Ölçek alt boyutları incelendiğinde öğrenci katılımı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler mesleğini severek yaptığını ifade eden öğretmenlerdir ($\bar{x}=6,64$). Daha sonra sırasıyla mesleğini sevme ve sevmeme durumunda kararsız olduğunu ($\bar{x}=6,27$) ve mesleğini sevmediğini ($\bar{x}=5,76$) belirten öğretmenler takip etmektedir. Öğretim stratejileri alt boyutunda mesleğini severek yaptığını belirten öğretmenler yine aynı şekilde en yüksek öğretmenlik öz yeterlik inanç ortalamasına sahiptir ($\bar{x}=7,11$). Öğretmenliği sevmediğini ifade edenlerin ortalaması da en düşüktür ($\bar{x}=5,96$). Mesleğini sevip sevmeme noktasında kararsız kaldığını belirten öğretmenlerin ortalaması da $\bar{x}=6,85$ 'tir. Sınıf yönetimi alt boyutunda da ilk iki boyutta olduğu gibi en yüksek ortalamaya mesleğini sevdiğini belirten öğretmenler ($\bar{x}=7,02$) sahipken daha sonra sırasıyla kararsız olduğunu ($\bar{x}=6,74$) ve öğretmenliği sevmediğini ifade edenler ($\bar{x}=5,96$) gelmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Test sonucunda toplam öz yeterlik inancında ($X^2[2]=13,18$; $p=0,001$; $p<0,05$) öğrenci katılımına ($X^2[2]=12,73$; $p=0,002$; $p<0,05$), öğretim stratejilerine ($X^2[2]=16,14$; $p=0,000$; $p<0,05$) ve sınıf yönetimine ($X^2[2]=8,81$; $p=0,012$; $p<0,05$) yönelik farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır.

Farklılıkların nerden kaynaklandığını ortaya koymak için mesleğini sevme durumları arasında tek tek Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Toplam öğretmenlik öz yeterlik inancındaki farklılık mesleğini sevdiğini ve sevmediğini belirten öğretmenlerin arasında mesleğini sevdiğini ifade eden öğretmenlerin lehine, mesleğe sevme konusunda kararsız olduğunu ifade eden ve mesleğine sevmediğini belirten öğretmenler arasında kararsız öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde öğrenci katılımı alt boyutunda, mesleğini sevdiğini, sevmediğini ve kararsız olduğunu ifade eden öğretmenler içinden mesleğini severek yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öğretim stratejileri alt boyutunda mesleğini sevdiğini ve sevmediğini belirten öğretmenler arasında mesleğini sevdiğini belirten öğretmenler lehine, öğretmenlik mesleğine sevme ve sevmeme durumunda kararsız olduğunu ve mesleğini sevmediğini ifade eden öğretmenler arasında da kararsız olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi alt boyutunda ise mesleğini sevdiğini ve sevmediğini belirten öğretmenler arasında mesleğini sevdiğini belirten öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kitap okuma sıklıklarına göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Kitap Okuma Sıklığı	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	(1)Hiçbir zaman	40	6,64	1,17	170,04	1,84	.607
	(2)Ara sıra	164	6,80	1,00	178,72		
	(3)Sık sık	119	6,87	0,89	183,14		
	(4)Sürekli	39	6,96	0,79	199,94		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	(1)Hiçbir zaman	40	6,32	1,18	163,91	1,38	.709
	(2)Ara sıra	164	6,55	1,07	183,42		
	(3)Sık sık	119	6,58	1,00	182,39		
	(4)Sürekli	39	6,62	0,72	188,76		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	(1)Hiçbir zaman	40	6,83	1,17	168,14	3,43	.330
	(2)Ara sıra	164	6,97	1,06	177,25		
	(3)Sık sık	119	7,05	0,95	183,22		
	(4)Sürekli	39	6,83	1,17	207,83		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	(1)Hiçbir zaman	40	6,76	1,39	175,73	1,17	.760
	(2)Ara sıra	164	6,88	1,10	176,53		
	(3)Sık sık	119	6,99	1,04	187,13		
	(4)Sürekli	39	6,76	1,39	191,17		

Tablo 19'a göre hiçbir zaman kitap okumadığını ifade eden öğretmenlerin en düşük ortalamaya ($\bar{x}=6,64$) sahip olduğu, ara sıra ($\bar{x}=6,80$) sık sık ($\bar{x}=6,86$) ve sürekli ($\bar{x}=9,96$) kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının arttığı belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde öğrenci katılımı boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler sürekli kitap okuduğunu ifade edenlerdir ($\bar{x}=6,62$). Daha sonra sırasıyla sık sık ($\bar{x}=6,58$), ara sıra ($\bar{x}=6,55$) kitap okuduğunu ve hiçbir zaman kitap okumadığını belirten öğretmenler ($\bar{x}=6,32$) takip etmektedir. Öğretim stratejileri alt boyutunda öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin puan ortalamaları sürekli ($\bar{x}=7,24$), sık sık ($\bar{x}=7,05$), ara sıra ($\bar{x}=6,97$) kitap okuduğunu ve hiçbir zaman ($\bar{x}=6,83$) şeklinde yüksekten düşüğe şeklindedir. Sınıf yönetimi boyutunda da benzer biçimde sürekli kitap okuduğunu ifade eden öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç puanları en yüksek ($\bar{x}=7,03$) olup sık sık ($\bar{x}=6,99$), ara sıra ($\bar{x}=6,88$) kitap okuduğunu ve hiçbir zaman ($\bar{x}=6,76$) kitap okumadığını belirtenler şeklinde puan ortalamaları yüksekten düşüğe sıralanmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin toplam öz yeterlik inancında ($X^2[3]=1,84$; $p=0,607$; $p>0,05$), öğrenci katılımına ($X^2[3]=1,38$; $p=0,709$; $p>0,05$), öğretim stratejilerine ($X^2[3]=3,43$; $p=0,330$; $p>0,05$) ve sınıf yönetimine ($X^2[3]=1,17$; $p=0,760$; $p>0,05$) yönelik öz yeterlik inançlarında farklılıkların anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin anne eğitim durumlarına göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{x}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	Okur yazar değil	48	6,58	1,00	179,57	9,42	.051
	İlkokul	213	6,79	1,00	201,66		
	Ortaokul	34	6,99	0,95	210,91		
	Lise	49	7,10	0,78	163,58		
	Üniversite	18	6,78	0,59	152,49		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Okur yazar değil	48	6,42	0,97	177,40	5,52	.238
	İlkokul	213	6,48	1,09	204,59		
	Ortaokul	34	6,78	0,94	203,02		
	Lise	49	6,78	0,93	175,53		
	Üniversite	18	6,54	0,64	163,63		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Okur yazar değil	48	6,75	1,10	177,66	9,41	.052
	İlkokul	213	6,98	1,04	203,04		
	Ortaokul	34	7,16	1,07	213,19		
	Lise	49	7,31	0,92	168,47		
	Üniversite	18	6,98	0,75	155,80		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Okur yazar değil	48	6,58	1,18	183,55	7,89	.096
	İlkokul	213	6,92	1,16	192,44		
	Ortaokul	34	7,03	1,06	203,91		
	Lise	49	7,20	0,78	160,72		
	Üniversite	18	6,81	0,83	149,58		

Tablo 20'ye göre en düşük mesleki öz yeterlik inanç ortalamasına sahip olanlar annesinin okur yazar olmadığını belirten öğretmenlerdir ($\bar{x}=6,58$). Belirtilen ortalamalar incelendiğinde annesi üniversite mezunu ($\bar{x}=6,78$), ilkokul mezunu ($\bar{x}=6,79$) ve ortaokul mezunu ($\bar{x}=6,99$) şeklinde yükselerek devam etmektedir. En yüksek ortalamaya sahip öğretmenler anneleri lise mezunu olan öğretmenlerdir ($\bar{x}=7,10$). Öğrenci katılımı alt boyutunda anne eğitim durumu ortaokul ($\bar{x}=6,78$) ve lise mezunu ($\bar{x}=6,78$) olanların öğretmenlik öz yeterlik inanç ortalamaları, anneleri ilkokul mezunu ($\bar{x}=6,48$), üniversite mezunu ($\bar{x}=6,54$), okur yazar olmayanların ($\bar{x}=6,42$) ortalamalarına göre daha yüksektir. Öğretim stratejileri alt boyutunda anne eğitim durumu lise mezunu ($\bar{x}=7,31$) olan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları, ilkokul ($\bar{x}=6,98$), ortaokul ($\bar{x}=7,16$), üniversite ($\bar{x}=6,98$) mezunu olanlar ile anneleri okur yazar olmayanların ($\bar{x}=6,75$) inançlarına göre daha yüksek düzeydedir. Sınıf yönetimi boyutunda da en yüksek ortalamaya annesi lise

mezun olanlar sahiptir ($\bar{x}=7,20$). Daha sonra sırasıyla anneleri ortaokul mezunu ($\bar{x}=7,03$), ilkokul mezunu ($\bar{x}=6,92$), üniversite mezunu ($\bar{x}=6,81$) olanlar ile anneleri okur yazar olmayan öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin toplam öz yeterlik inancında ($X^2[4]=9,42$; $p=0,051$; $p>0,05$), öğrenci katılımına ($X^2[4]=5,52$; $p=0,238$; $p>0,05$), öğretim stratejilerine ($X^2[4]=9,41$; $p=0,052$; $p>0,05$) ve sınıf yönetimine ($X^2[4]=7,89$; $p=0,096$; $p>0,05$) yönelik öz yeterlik inançlarında farklılıkların anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin baba eğitim durumlarına göre mesleki öz yeterlik inançları ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{x}	S	Sıra Ortalaması	X^2	p
Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	Okur yazar değil	15	6,95	0,98	170,72	3,00	.558
	İlkokul	150	6,71	1,03	183,97		
	Ortaokul	54	6,86	0,90	192,32		
	Lise	78	6,94	0,91	187,95		
	Üniversite	65	6,88	0,90	196,17		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Okur yazar değil	15	6,73	0,96	168,76	5,49	.241
	İlkokul	150	6,41	1,07	180,73		
	Ortaokul	54	6,58	1,02	201,49		
	Lise	78	6,72	1,01	183,75		
	Üniversite	65	6,58	0,95	197,97		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Okur yazar değil	15	7,10	0,96	173,14	1,69	.792
	İlkokul	150	6,91	1,12	188,52		
	Ortaokul	54	7,07	0,95	188,39		
	Lise	78	7,11	0,96	184,91		
	Üniversite	65	7,06	0,98	189,27		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Okur yazar değil	15	7,02	1,15	174,68	1,23	.874
	İlkokul	150	6,82	1,18	184,27		
	Ortaokul	54	6,95	1,10	184,40		
	Lise	78	7,00	0,97	188,98		
	Üniversite	65	7,01	1,05	192,23		

Babaları okur yazar olmayan ($\bar{x}=6,95$) öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç ortalamaları babalarının eğitim durumu ilkokul ($\bar{x}=6,71$), ortaokul ($\bar{x}=6,86$), lise ($\bar{x}=6,94$)

ve üniversite ($\bar{x}=6,88$) olanlardan daha yüksek düzeydedir. Öğrenci katılımı boyutunda babası okur yazar olmayan öğretmenlerin öğretmenlik öz yeterlik inanç ortalamaları, babaları ilkokul mezunu ($\bar{x}=6,41$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=6,58$), lise ($\bar{x}=6,72$) ve üniversite mezunu olanların ($\bar{x}=6,48$) ortalamalarına göre daha yüksektir. Öğretim stratejilerinde baba eğitim durumu lise mezunu ($\bar{x}=7,11$) olan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları, ilkokul ($\bar{x}=6,91$), ortaokul ($\bar{x}=7,07$), üniversite ($\bar{x}=7,06$) mezunu olanlar ile babaları okur yazar olmayanlar ($\bar{x}=7,10$) inançlarına göre daha yüksek düzeydedir. Sınıf yönetimi boyutunda da en yüksek ortalamaya babası okur yazar olmayan öğretmenler sahiptir ($\bar{x}=7,02$). Daha sonra sırasıyla anneleri üniversite ($\bar{x}=7,01$), lise ($\bar{x}=7,00$) ortaokul ($\bar{x}=6,95$) ve ilkokul mezunu ($\bar{x}=6,22$), olan öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin toplam öz yeterlik inancında ($X^2[4]=3,00$; $p=0,558$; $p>0,05$), öğrenci katılımına ($X^2[4]=5,49$; $p=0,241$; $p>0,05$), öğretim stratejilerine ($X^2[4]=1,69$; $p=0,792$; $p>0,05$) ve sınıf yönetimine ($X^2[4]=1,23$; $p=0,874$; $p>0,05$) yönelik öz yeterlik inançlarında farklılıkların anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının İlişkisi

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda korelasyonu ortaya koyan bulgulara Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

		Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı
Yaşam Boyu	Spearman Correlation	1	,278
Öğrenme Eğilimleri	P		,000
	N	362	362

Tablo 22’ye göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p=,000$). Elde edilen korelasyon değeri incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile

mesleki öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0,278$).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, mesleki öz yeterlik inançlarının ve aralarındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır ($\bar{x}=4,86$). Bu sonuca göre öğretmenlerin genel olarak kendini geliştirdiği, bilgilerini güncellediği ve bilgi, teknoloji ve sosyal değişimlere ayak uydurduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşamlarındaki öncelikli hedeflerinin sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak olduğu, yeni bilgi kazanmak ve becerilerini geliştirmek için farklı alanlara da yönelebildikleri görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan öğretmenlerden kişisel ve mesleki gelişimini sağlayacak olan her türlü bilgiye ulaşmaları ve çevrelerindeki her şeyin öğrenme süreçlerine yapacakları katkılara önem vermeleri beklenir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyut ortalamalarına bakıldığında; motivasyon ($\bar{x}=5,25$) ve sebat ($\bar{x}=4,77$) boyutlarının yüksek; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($\bar{x}=2,13$) ve merak yoksunluğu ($\bar{x}=2,35$) alt boyutlarının ortalamalarının ise düşük olması da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin sahip olduğu en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu motivasyon boyutudur. Bunun da her an eğitim ve öğretimin içinde bulunan öğretmenlerin öğrenmeye karşı yüksek düzeyde güdülendiğinin göstergesi olarak düşünülmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bulgular tespit edilmiştir. Gencel (2013)'in öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Yaman (2014) ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme genel yeterlik düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Özçiftçi (2014) de hazırladığı yüksek lisans çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere literatürdeki araştırmalar bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Diker Coşkun (2009)'un yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yürütülen araştırma bulgularının aksine düşük düzeyde bulunmuştur. Diker Coşkun (2009)'un çalışmasında çıkan sonuçların bu çalışma ile farklılık göstermesinin nedeni örneklemelerin demografik özellikler bağlamında farklılık göstermesinden ve mesleğe henüz başlamamış olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırma sonuçları özetlenirse öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olan çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu durum, toplum olarak ülkemizin ve fertlerinin sürekli olarak gelişimin yaşandığı günümüz bilgi çağına uyum sağlamaları yolundaki önemli bir basamaktır. Özçiftçi (2014)'e göre bireylerin yaşam boyu öğrenmede yeterince duyarlı olması, bunun bir yaşam tarzı haline getirilmesi ve toplumda bu alışkanlığın oluşabilmesi ve yayılabilmesi için önemlidir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılacak olursa, öğretmenlerin mesleki görevlerini yaparken kişisel gelişimlerini katkı yapmaya devam ettikleri ve yaşamları süresince bir şeyler öğrenme eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Özellikle ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olması, onların yetiştirdiği ve yetiştireceği öğrencilerin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve becerilerinin artmasına katkı sağlayabilir. İzci ve Koç (2012)'a göre öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi, yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

5.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve ölçek alt boyutlarından olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Elde edilen bulguya göre bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Buradan yola çıkmak gerekirse kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kişisel gelişimlerine daha fazla önem verdiği, öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsedikleri, yeni bir şeyler öğrenme istedikleri, meslekleri ile ilgili karşılaştığı bilgi ve becerileri öğrenmede erkek meslektaşlarına göre daha istekli oldukları söylenebilir. Özçiftçi (2014)'in öğretmenler ile yürüttüğü yüksek lisans

çalışması incelendiğinde bu araştırmaya paralel bulgular elde edildiği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine farklılık olduğu görülmektedir. Diker Coşkun (2009)'un da yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyetin önemli bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılık kadın öğrencilerin lehinedir. İzci ve Koç (2012)'un öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada da bu araştırma ile paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak öğretmenlerin yabancı dil bilmesi, bilgi okuryazarı olması, eleştirel ve yaratıcı düşünce becerisine sahip kişiler olmaları gerektiği görüşüne bayan öğretmen adaylarının anlamlı düzeyde yüksek katılımının olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Arcagök (2014) ve Yaman (2014)'ın çalışmasında cinsiyetin yaşam boyu öğrenme becerilerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Atacanlı (2007)'da kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Jerkins (2004) kadınların öğrenmeye daha çok değer vermeleri ve öğrenme eğilimi göstermelerinde kadının aile ve toplum yaşamındaki rol ve sorumluluklarının etkisiyle iş değişikliği, iş bırakma ya da uzun ara vermek ihtiyacı hissetmeleri ile mesleki yükselmede erkeklerde eşit yeterliklerde olmalarının yetersiz kalacağı düşüncesinin etkili olacağından bahsetmektedir. Ayrıca Jerkins (2004) kadınların kendilerine başka özellikler kazandırmaları gerektiği, genelde kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanamamasından doğabilecek temel eğitim açıklarını kapatmak için yaşam boyu öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsediklerini belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkeni açısından anlamlı fark oluşturmamaktadır ($p=.221$). Yaşam boyu öğrenmenin yaşam boyu sürmesi, doğumdan ölüme kadar sürekli öğrenmenin benimsenmesi sebebiyle yaş değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimde farklılık oluşturmaması beklenen bir durumdur. Konu ile ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında Atacanlı (2007) tarafından yapılan araştırma bu sonucu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada da yaşın bağımsız ve kendi kendine öğrenme üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Özçiftçi (2014)'nin yaptığı çalışmada da yaşın yaşam boyu öğrenmede etkisinin olmadığı saptanarak yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan bir bireyin erken ya da ileriki yaşlarda bu eğilimin farklılık göstermeyeceği vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutları incelendiğinde; motivasyon ($p=.524$), sebat ($p=.455$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($p=.575$) ve merak yoksunluğu ($p=.257$) alt boyutlarında da yaş bağlamında anlamlı farklılığın olmaması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki deneyim bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.831$). Bu bulgu mesleki deneyimin yaşam boyu öğrenme de etkisinin olmadığını göstermektedir. Şahin ve Arcagök (2014) de mesleki deneyimin birçok yaşam boyu öğrenme becerilerinde etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Diker Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yıllara göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Deneyimin geçen zamanla ilişkili olduğu düşünülecek olursa bu bulgunun çalışmanın sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Özçiftçi (2014)'nin çalışmasına bakıldığında mesleki deneyimin yaşam boyu öğrenme eğiliminde etkili olan bir değişken olmadığı görülmektedir. Alan yazında bu bulguların aksine Yaman (2014), mesleki deneyimin yaşam boyu öğrenme de etkisinin olduğunu söylemektedir. Araştırmasında 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutları incelendiğinde; motivasyon ($p=.668$), sebat ($p=.881$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($p=.506$) ve merak yoksunluğu ($p=.738$) alt boyutlarında da mesleki deneyim bağlamında anlamlı farklılığın olmaması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branş bazında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.169$). Bunun nedeni olarak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde benzer bir eğitim programı sürecinde aynı ders programlarını takip etmeleri gösterilebilir. Literatüre bakıldığında branş ve yaşam boyu öğrenmenin sınıdığı çalışmanın çok az sayıda olduğu görülmektedir. Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan çalışmada bilgiyi elde etme becerisi hariç diğer yaşam boyu öğrenme becerilerinde branş bazında farklılık olmadığı görülmüştür. Bilgiyi elde etme becerisinde branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları büyük oranda birbirleri ile tutarlılık göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutları incelendiğinde; motivasyon ($p=.493$), sebat ($p=.845$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($p=.123$) ve merak yoksunluğu ($p=.206$) alt boyutlarında da branş bağlamında anlamlı farklılığın olmaması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleği sevme durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p=.001$). Öğretmenlerin mesleklerini sevip sevmemeleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği görülmektedir. Mesleğini seven öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sevmeyen öğretmenlere göre daha iyi düzeydedir. Mesleğini seven bireylerin yaşam doyumunun yüksek olması, mesleklerini zevkle yapmaları gibi faktörlerden dolayı mesleğini sevme durumunun yaşam boyu

öğrenme eğilimi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ile öğretmenlik mesleğini sevme durumu değişken olarak kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutları incelendiğinde; motivasyon ($p=.002$), sebat ($p=.000$) ve merak yoksunluğu ($p=.003$) alt boyutlarında da mesleği sevme durumu bağlamında da anlamlı farklılığın tespit edilmesi araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Öğretmenlerin kitap okuma sıklığı arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri de artmakta olduğu görülmektedir. Kitap okuyan bireylerde öğrenme gerçekleşecek, güncellik korunacak, her okunan kitabın bir başka konuda da merak uyandıracaktır. Bu gibi sebeplerden dolayı kitap okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ile kitap okuma sıklığının değişken olarak alındığı yaşam boyu öğrenme çalışmalara rastlanılmamıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutları incelendiğinde; motivasyon ($p=.015$), sebat ($p=.001$) ve merak yoksunluğu ($p=.000$) alt boyutlarında da kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında da anlamlı farklılığın tespit edilmesi araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri anne ($p=.334$) ve baba ($p=.927$) eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ebeveynlerin eğitim durumunun bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini etkilemediği tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında bu bulguyu destekleyen çalışmalar görülmektedir (Atacanlı, 2007; Boden, 2005). Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi sonucu her bireyin yönlendirme ve bilgi edinme hizmetlerine geçmişe nazaran eşit seviyede ulaşma imkanına sahip olmaları bu durumun nedeni olarak ileri sürülebilir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenleri bağlamında ölçek alt boyutlarında anlamlı farklılığın belirlenmemesi araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

5.3. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları oldukça yeterli düzeydedir ($\bar{x}=6,83$). Öğretmenlerin en düşük öz yeterlik inancı öğrenci katılımını sağlamada ($\bar{x}=6,55$) iken; en yüksek öz yeterlik inancına öğretim stratejilerini kullanmada sahiptirler ($\bar{x}=7,01$). Bu bulgular öğretmenlerin, öğrencileri derse katma, motive etme ve başarılı olabileceklerini inandırma gibi konularda diğer durumlara göre kendilerini daha az yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bulgular öğretmenlerin derslerinde öğretim stratejilerini kullanmada kendilerini mesleki açıdan diğer alt boyutlara göre daha yeterli

gördüklerini göstermektedir. Birçok araştırmada da öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Literatürde yürütülen çalışmaların (Benzer, 2011; Çimen, 2007; Gençtürk, 2008) bulguları ile bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

5.4. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=392$). Bu durum erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlik inancı açısından aynı yeterlikte değerlendirdiklerini göstermektedir. Cinsiyet açısından erkek ve kadın öğretmenlerde öz yeterlik inancının farklılaşmaması geleneksel kadın rollerinin değişmesi sonucu ülkemizde meslek edinmede cinsiyet açısından bir sınırlamanın olmaması; ülkemizde karma eğitim sisteminin uygulanması sonucunda hedeflerin cinsiyet boyutunda farklılaşması ve bireylerin benzer benlik kavramları geliştirmeleri gibi nedenlerden söz edebiliriz. Literatüre bakıldığında birçok araştırmanın bu sonucu desteklediği görülmektedir (Akay ve Boz, 2011; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Aksoy, 2011; Aylar ve Aksin, 2011; Azar, 2010; Bal, 2010; Bedir, 2011; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005; Doğan, 2013; Ekici, 2008; Ercan, 2007; Gençtürk, 2008; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Kahyaoğlu ve Yaygın, 2007; Karaduman ve Emrahoğlu, 2011; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Kasap, 2012; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Türk, 2008; Uysal ve Kösemen, 2013; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Zararsız, 2012). Diğer yandan birkaç araştırmada da cinsiyetin öz yeterlik üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve farklılaşmaya neden olduğu bulgularına erişilmiştir. Bu araştırmaların bir kısmı anlamlı farklılığın kadınların lehine (Akkuş, 2013; Ekici, 2006; Özenoğlu Kiremit ve Gökler, 2010; Türk, 2009) olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşmanın nedenini Akkuş (2013), kadınların öğretmenlik mesleğini kendi doğalarına daha uygun bulmaları ve bu mesleği daha çok tercih etmeleri ile ilişkilendirmiştir. Araştırmaların bir kısmında ise farklılığın erkekler lehine (Aydiner, 2011; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Korkut, 2009; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004) olduğu belirtilmiştir. Farklılaşmanın erkekler lehine olmasının nedenini Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), toplumsal norm ve değerlerin bir sonucu olarak erkeklerin birçok konuda kadınlara oranla kendilerine daha çok güvenmeleri ile ilişkilendirmiştir. Öz yeterlik inançları ile ilgili çalışmalarda farklı bulguların elde edilmesinin sebebi öz yeterlik inancının kültürler arasında farklılıklar göstermesidir (Bandura, 2002). Öğretmen öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; öğrenci katılımı ($p=.732$), öğretim stratejileri ($p=.166$)

ve sınıf yönetimi ($p=.528$) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılığın olmaması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.966$). Bu durum çeşitli yaşlardaki öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlik inancı açısından aynı yeterlikte değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durumun nedeni mezun olan öğretmen adayı sayısının günden güne artması ve öğretmen ihtiyacının her geçen zaman içinde biraz daha azalması sonucu günümüzde öğretmenlerin meslek yaşamında aktif rol alma yaşının bireyden bireye farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde yaşın etkisinin olmadığı görülmektedir (Aydiner, 2011; Bal, 2010; Bedir, 2011; Brink, Alsen, Herlitz, Kjellgren ve Cliffordson, 2012; Ercan, 2007; Özata, 2007; Uysal ve Kösemen, 2013; Türk, 2008; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran, 2006). Öte yandan bazı araştırmalarda yaşın öz yeterlik üzerinde etkisinin olduğu ve öz yeterliğin belli yaşlarda yüksek olduğunu belli yaşlarda ise düşük olduğunu bulgularına erişilen araştırmalar vardır (Benzer, 2011; Özenoğlu Kiremit ve Gökler, 2010; Zararsız, 2012;). Bu durumun nedenini Aydiner (2011), bireylerin yaşları ilerledikçe yaşamlarında daha fazla sorumluluk aldıklarını ve yaşama karşı daha fazla dirençli olduklarını belirtmiştir. Karşılaşılan zorluklar karşısında verilen mücadele ve bu mücadeleye bağlı olarak alınan olumlu sonuçlardan dolayı öz yeterlik inançlarının yükseldiğini söylemektedir. Öğretmen öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; öğrenci katılımı ($p=.787$), öğretim stratejileri ($p=.727$) ve sınıf yönetimi ($p=.997$) alt boyutlarında yaş değişkeni bağlamında anlamlı farklılığın olmaması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.085$). Bu durum mesleki deneyimin öğretmenlerin mesleki yeterlik inançlarını etkilemediğini göstermektedir. Literatüre bakıldığında birçok araştırmanın bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Aksoy, 2011; Aktaş ve Walter, 2005; Aliş, 2008; Bal, 2010; Bedir, 2011; Chacon, 2005; Çimen, 2007; Ercan, 2007; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Korkut, 2009; Özata, 2007; Türk, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran, 2006). Bazı araştırmalarda ise bun bulgunun aksine deneyimin öz yeterliğe etki gücü büyük olan önemli bir değişken olduğu dile getirilmiştir (Benzer, 2011; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Küçüktepe, 2007; Woolfolk-Hoy, 2000; Zararsız, 2012). Deneyimin öz yeterlik üzerinde farklılık yapabileceği görülmektedir. Araştırmacılar bunun nedenini genel olarak tecrübeli öğretmenlerin zaman içerisinde etkili öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi

becerileri geliştirme imkânlarını bulduklarına bağlamaktadırlar. Ancak Kasap (2012), daha az deneyime sahip öğretmenler lehine öz yeterlik algısı açısından anlamlı fark elde etmiştir. Bu durumu meslekte geçirilen yılların artmasıyla öğretmenlerin mesleğe karşı olan heyecan ve isteklerinin azalıyor olması şeklinde yorumlamıştır. Yine mesleki kıdemleri fazla olan tecrübeli öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının düşük olmasını öğretimdeki yeni yaklaşımları kabullenmede zorluk çekiyor olmalarına bağlamaktadır. Öğretmen öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançlarında deneyimli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=.013$). Diğer alt boyutlar olan öğrenci katılımı ($p=.254$) ve sınıf yönetimi ($p=.087$) alt boyutlarında mesleki deneyim değişkeni bağlamında yine ölçek toplam puanında olduğu gibi anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları branş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.188$). Yani ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin algıladıkları mesleki yeterlik seviyesi birbirine çok yakındır. Söz konusu bu durumu destekleyen birçok araştırma mevcuttur (Aksoy, 2011; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Özata, 2007; Seferoğlu ve Akbıyık 2005; Uysal ve Kösemen, 2013; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008). Aynı şekilde birçok araştırma da branş değişkeninin öz yeterlik inancı üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir (Azar, 2010; Benzer, 2011; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Ekici, 2006; Gençtürk, 2008; Gürol, Altunaş ve Karaaslan, 2010; Kahyaoğlu ve Yaygın, 2007; Zararsız, 2012). Söz konusu araştırmaların bu çalışmayla örtüşmemesinin sebebi, bu çalışmada sınıf öğretmenliği ve ortaokul branş öğretmenliği olmak üzere 2 kategoride incelenirken bu araştırmalarda sınıf öğretmeni, fen ve teknolojileri öğretmeni, Türkçe öğretmeni, kimya öğretmeni gibi bir çok kategoride incelenmesinden kaynaklanabilir. Genel öğretmenlik öz yeterlik inançları çerçevesinde branşlar açısından anlamlı farklılığın olmamasına rağmen öğretmen öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları incelendiğinde öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=.029$). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri derse motive etme ve derse katmada branş öğretmenlerine göre daha yeterli hissettiği görülmektedir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin her zaman aynı sınıfa derse girmesinden kaynaklanabilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrencileri tanıma fırsatı sağlayabilir. Bu sayede sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin özelliklerini bilme ve öğrencilerin derse katılımında nasıl bir pekiştirici ve davranış biçiminin gerektiğini daha iyi bileceği düşünülmektedir. Öğretim stratejileri ($p=.660$) ve sınıf yönetimi ($p=.066$) alt boyutlarında

branş değişkeni bağlamında anlamlı farklılığın olmaması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları mesleklerini sevme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.001$). Bu farklılık mesleğini sevmediğini belirtenlere karşı mesleğini severek yaptığını ve kararsız olduğunu ifade eden öğretmenlerin lehinedir. Yani mesleğini seven öğretmenlerin öz yeterlik inançları mesleğini sevmeyen öğretmenlere göre daha iyi düzeydedir. Bireylerin bir işi severek yapmaları, o işteki performanslarını ve başarı düzeylerini de etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin kaliteli bir şekilde yapılmasında mesleğini sevme, mesleğe kendini adama, kendine güven duyma gibi duyuşsal özellikler önemli rol oynamaktadır. Bu gibi nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleklerini sevme durumu öz yeterlik duygusunu etkileyebilmektedir. Alan yazına bakıldığında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Özdemir (2008), sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada öğretmenlik mesleği dışında bir iş yapmayı düşünmeyen yani mesleğini seven adayların planlamaya yönelik öz yeterlik inançları, başka meslek yapmaya istekli olan adaylara göre daha iyi düzeydedir. Orhan (2005) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte bulguya rastlanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşleri ile bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Buna göre, öğretmenlik yapmayı düşünen öğrencilerle bu konuda kararsızlık gösteren öğrencilerin, öğretmenlik yapmayı düşünmeyen öğrencilere göre öz yeterlik inançları anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğine tutum ve öğretmenlik öz yeterlik inancı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Erdoğan (2013) ise, mesleki haz ve öz yeterlik inancı arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Gençtürk (2008), meslekten doyum sağlayan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında olumlu yönde değişiklik olacağını ifade etmiştir. Öğretmen öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; öğrenci katılımı ($p=.002$) öğretim stratejileri ($p=.000$) ve sınıf yönetimi ($p=.012$) alt boyutlarında mesleğini sevme durumu bağlamında anlamlı farklılığın olması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=.607$). Benzer (2011)'in yaptığı çalışmada ise okunan mesleki yayın ve kitap sayısının öz yeterliği etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Daha fazla kitap okuyan, mesleki yayın takip eden öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha az kitap okuyan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bulgular arasındaki farklılığı

nedeni öğretmenlerce okunan kitapların mesleki öz yeterlik inancını etkileme güçlerinin farklı olmasından kaynaklanabilir. Sonuçta her kitap bireyleri farklı yönlerde geliştirme amacı gütmektedir. Öğretmen öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; öğrenci katılımı ($p=.709$), öğretim stratejileri ($p=.330$) ve sınıf yönetimi ($p=.760$) alt boyutlarında kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında anlamlı farklılığın olmaması araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları anne eğitim durumu ($p=.051$) ve baba eğitim durumuna ($p=.558$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin anne ve babalarının eğitim durumları mesleki öz yeterlik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında bu değişkenin kullanıldığı öz yeterlik çalışmasına rastlanılmamıştır. Anne ve baba eğitim durumu değişkenleri bağlamında ölçek alt boyutları incelendiğinde alt boyutların tümünde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

5.5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının İlişkisi

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r=.278$). Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artması durumunda mesleki öz yeterlik inançlarının da artacağı söylenebilir. Özçiftçi (2014)'nin çalışmasında da bu bulguya paralel bulgular elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Diker Coşkun (2009), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarısına ilişkin inançlarına göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri incelendiğinde iş yaşamında başarılı olacağını düşünen öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguların çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Bu konu ile ilgili Özata (2007), mesleki öz yeterlik inançları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin yenileşmeye ve değişime sıcak bakacağını, kendilerini yetersiz hisseden öğretmenlerin ise olumsuz bakacağı ve değişime direneceklerini ifade etmiştir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ve öneriler sırası ile sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyut motivasyon boyutudur.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Motivasyon ve sebat boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından farklılık görülmemektedir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlarında yaş, mesleki deneyim, branş, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde öğretmenlik mesleği sevme durumları açısından mesleğini sevdiğini belirten öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutlarında yine mesleğini sevdiğini ifade eden öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ise mesleği sevme durumuna göre anlamlı farklılık görülmemektedir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kitap okuma sıklığı açısından daha çok kitap okuduğunu ifade eden öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu boyutlarında yine daha çok kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda ise kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin kitap okuma sıklığı arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimi de artmaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları oldukça yeterli düzeyindedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyut öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutudur.

- Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında cinsiyet, yaş, kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Mesleki deneyim değişkeni bağlamında öğretmen öz yeterlik inançları alt boyutları incelendiğinde öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliklerinde deneyimli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarında ile öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında branş değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Alt boyutlar incelendiğinde öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inancında ise sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin toplam mesleki öz yeterlik inançları ve öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında öğretmenlik mesleğini sevme durumu açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mesleki öz yeterlik inancı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Araştırmada öğrencilerin derse katılımı boyutunda öğretmenler kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli görmektedirler. Bu boyut kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Bilgi çağına uyum sağlanma da bireylere kolaylık sağlayacak olan yaşam boyu öğrenme felsefesi okul öncesi de dahil olmak üzere tüm kademelerde temel anlayış olmalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde yaşam boyu öğrenmede öğrencilere model olacak şekilde yetiştirilmelerine özen gösterilmelidir. Bu bağlamda araştırma becerilerinin kullanıldığı uygulamaların sayısı arttırılmalıdır.
- Her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri/özellikleri ölçülebilir. Bu ölçümler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin daha fazla

geliştirilmesine dönük kişisel ve mesleki gelişim seminerleri gibi uygulamalar yapılabilir.

İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yaşam boyu öğrenme ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir. Bu sayede yaşam boyu öğrenme olgusunun ülkemize özgü özellikleri ve derinlemesine bilgi sağlayacak olan nitel bilgiler ortaya konabilir.
- Literatür incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkisi araştırılmadığı görülmektedir. Böyle bir çalışma yapılması literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

7. KAYNAKÇA

- AB Bakanlığı (2011). Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP). Avrupa Birliği Bakanlığı. <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=46033&l=1> adresinden 6 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Akay, H. ve Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *MEB, Millî Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akdağ, I. ve Walter J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Akdoğan, F. E. (2009). Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. Information literacy and lifelong learning. (Acılış Konuşması) International Educational Technology Conference (IECT) 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 pisa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Aksoy, M. (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aksoy, R. (2011). Orta öğretim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları (Manisa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Al, U. ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası* 2004, 5(2), 259-271.
- Aktağ, I. (2003). Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey. Unpublished doctoral dissertation, The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Değişim Çağında Yüksek Öğretim, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını*.
- Aliş, E. (2008). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu temel İngilizce bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ay, B. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Aydiner, B. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(6), 235-252.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bal, H. F. (2010). Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik inançları ile bilgisayar kaygıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Başaran, S. S. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Bedir, D. (2011). Matematik öğretmenlerinin alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetsel becerileri arasındaki ilişki (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Boden, C. J. (2005). An exploration study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, A.B.D.
- Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. and Cliffordson, C. (2012). General self-efficacy and health-related quality of life after myocardial infarction. *Psychology, Health and Medicine*, 17(3), 346-355.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarında hedeflenmesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(3), 693-708.
- Bulurman, B. (2002). Enformasyon toplumu ve eğitim. *İş,Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 1 (4), <http://www.isgucdergi.org>, adresinden 7 ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Bütün Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, T. (2011). Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji kullanımı. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' perceived efficacy among efl teachers in middle schools in venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272.

- Cılız, A. (2008). Avrupa Birliği'nin bilgi toplumuna girişi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- COM (2000). Commission staff working paper: a memorandum on lifelong learning. commission of the european communities. Brussels.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Boone W. J. (2005). Pre-service teacher selfefficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of preservice teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Çapa, Y., Cakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. <http://people.ehe.osu.edu/ahoy/research/instruments/> adresinden 10 Ağustos 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.
- Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Demirdöğen, N. (2007). Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ilköğretim 6.sınıflarda kesir kavramının öğretimine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 159 (36), 96-111.
- Demirel, M. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. *9th International Educational Technology Conference*, Ankara.

- DPT. (2000). Yüksek öğretim özel ihtisas komisyonu raporu, sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Ankara.
- DPT. (2001). Özel ihtisas komisyon raporu, Ankara.
- DPT. (2006). IX. kalkınma planı, eğitim özel ihtisas komisyonu raporu, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ercan, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Erdoğan, O. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, A. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 4, 803-834.
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenli öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının

yordanmasındaki rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.

Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning. Retrieved October 20, 2013, from European Communities, http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ/pdf/llearning/keycomp_en.pdf. adresinden 6 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 237- 252.

Gençtürk, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Gönüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*. 2(3), 34-48.

Gülev, D. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki kavram yanılgıları, biyoloji öğretimine yönelik inançları ve tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "Yaşam boyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu- İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 7(2), 1-14.

Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.

- HÖP (2006). Hayatboyu öğrenme programı başvuru kılavuzu. https://www.google.com.tr/?gfe_rd=cr&ei=yetPVeOxK8mz8weVoYDoCA#q=hayat+bo+yu+%C3%B6%C4%9Frenme+program%C4%B1+ba%C5%9Fvuru+klavuzu+2006 adresinden 6 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9). 101-114.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Jenkins, A. (2004). Women, lifelong learning and employment report. centre for the economics of education. U.K. London School of Economics and Political Science.
- Kahyaoğlu, M. ve Yaygın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 73-84.
- Karaduman, B. ve Emrahoğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı değişkenler açısından fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerinin ve sonuç beklentilerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 69-79.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Kasap, D. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaufman, S. E. and Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes: toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach; *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.

- Kaya, H. N. (2010). Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıran, İ. (2008). Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir halk eğitimi merkezi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçüktepe, S. E. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öz-oluşum türleriyle, mesleki etkililik algıları ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- MEB. (2004). Öğretmen mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri taslakları. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2006), Temel eğitime destek projesi öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı. Ankara.
- MEB, (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi yüksek planlama kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP. (2006). Türkiye'nin başarısı için itici güç hayat boyu öğrenme politika belgesi. mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. Ekim 2006, Ankara.

- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1) 62-72.
- Orhan, F. (2005). Bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 173-186.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim süresinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*. 11(1), 101-121.
- Önen, F. ve Öztuna A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. İstek Vakfı Okulları 1. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu. İstanbul.
http://ww2.istekyasam.com/sempozyum_programi.asp_26k, adresinden 6 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özcan, A. (2008). Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri: AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 277-306.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Özenoğlu Kiremit, H. ve Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6, 1-16.
- Öztürk, F. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özünü, M. (2011). Mesleki ve teknik eğitimde uygulama becerilerinin artırılması: AB hayat boyu öğrenme uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Polat. C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. <http://eprints.rclis.org/12661/> adresinden 6 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 89-101.
- Soytürk, İ. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançların araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.

- Şahin, E. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. ve Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tekişik, H. H. (1986). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11 (116), 1986, s. 1-9
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 50, Ankara.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2), 69-91.
- Tortop, Ö. (2010). Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toygür, İ. (2012). *Türkiye’nin katıldığı Avrupa Birliği programları: hayatboyu öğrenme programı*. İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, Yayın No:253, Ocak 2012, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk A. H. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1), 87-98.
- Türk, N. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

URL-1, <http://www.tdk.gov.tr/index.php> 30 Eylül 2014

URL-2, <http://www.ua.gov.tr/>. 20 Ekim 2014.

Umaz, D. (2010). Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yusal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217- 226.

Üredi, I. Ve Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.

Woolfolk-Hoy, A., (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.

Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yavuz, D. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35- 43.

Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7, 21-30.

- Yılmaz, H. & Düğenci, M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: e-hizmet içi eğitim. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi*
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(2), 143-167.*
- Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 278-287.*
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 155-167.*
- Zararsız, N. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

8. EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Kesinlikle isim belirtmeyiniz. Araştırmanın amacına ulaşması için ölçekteki maddelere düşüncenizi ifade eden seçeneği (X) işaretleyiniz.

Yoğun çalışma içerisinde çalışmaya ayırdığınız değerli zamanınız için teşekkür ederim.

Mücahit AYRA

Katılımcı Bilgi Formu

A. Cinsiyetiniz: *Erkek* *Kadın*

B. Yaşınız: *20-30* *31 +*

C. Hizmet Yılı: *1-5:* *6 +:*

D. Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşünüz: *Seviyorum* *Sevmiyorum*
Kararsızım:

E. Branşınız: *Sınıf öğretmeni:* *Branş Öğretmeni:*

F. Kitap okuma alışkanlığınız için aşağıdakilerden hangisi **en fazla** uygundur?
Hiçbir zaman *Ara sıra* *Sık sık* *Sürekli*

G. Annenizin en son mezun olduğu eğitim durumu nedir?

Okur yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

H. Babanızın en son mezun olduğu eğitim durumu nedir?

Okur yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

Ek 2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİMLERİ ÖLÇEĞİ		1. Çok Uyuyor	2. Kısmen Uyuyor	3. Çok Az uyuyor	4. Çok Az Uymuyor	5. Kısmen Uymuyor	6. Hiç Uymuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>							
1	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2	Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.						
10	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16	Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19	Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25	Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Ek 3: Öğretmenlik Öz Yeterlik Algı Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ										
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup yetersiz (1) – Çok yeterli (9) skalasında size uyan seçeneği işaretleyiniz.</i>		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli					Çok Yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek 4: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği İzni

RE: Alan Taraması

↑ ↓ ✕



Yelkin Diker Coşkun (ydiker@yeditepe.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 05.06.2013 [Belgeler](#)

Kime: mücahit ayra

1 ek (114,9 KB)

Outlook.com Etkin Görünüm



[Zip olarak indir](#) [OneDrive'a kaydet](#)

Sayın Ayra,

Ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

Assist. Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun
Yeditepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

From: mücahit ayra [mucahitayra@hotmail.com]
Sent: Wednesday, June 05, 2013 4:57 PM
To: Yelkin Diker Coşkun
Subject: Alan Taraması

İyi Günler; Yelkin Hocam;

Ben Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Lisans programında yüksek lisans öğrencisiyim.

Yüksek lisans çalışması için alan taraması yapıyorum. "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" isimli makalenizde kullandığınız ölçeğiniz ilgili çektir. Mümkünse ölçme aracınızı incelemek ve uygun olması durumunda kaynak göstererek kullanmak istiyorum.

Ölçme aracınızı incelemek için göndermeniz mümkün müdür?
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Ek 5: Öğretmenlik Öz Yeterlik Algı Ölçeği İzni

Re: Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği

↑ ↓ ×



Yesim Capa (capa@metu.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 09.08.2013

Kime: mücahit ayra

Merhaba, capa@metu.edu.tr

Ölçeği aşağıdaki websayfasından indirebilirsiniz:

<http://people.ehe.osu.edu/ahoy/research/instruments/>

Basarılar dilerim.

Yesim Capa Aydın

On 9 Ağü 2013, at 01:25, mücahit ayra <mucahitayra@hotmail.com> wrote:

İyi Bayramlar Yesim Hocam;

Ben Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında yüksek lisans öğrencisiyim. İsmim Mücahit AYRA.

Yüksek lisans çalışması için alan taraması yapıyorum. Öğretmenlik öz yeterlik algısıyla ilgili çalışmalarda araştırmacıların sizin ölçekten yararlandıklarını gördüm.

Mümkünse ölçme aracınızı incelemek ve uygun olması durumunda kaynak göstererek kullanmak istiyorum.

Ölçme aracınızı incelemek için göndermeniz mümkün müdür?

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

Mücahit AYRA

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Mücahit AYRA, 10/11/1990 tarihinde Ordu'da doğdu. Eğitimine ilk olarak Terzili İlköğretim Okulu'nda 1996 yılında başladı. 2001 yılında Ordu Korgan Tepealan İlköğretim Okulu'na başladı ve 2004 yılında Sakarya Kocaali Beşevler İlköğretim Okulu'ndan mezun oldu. Liseye 2004 yılında Sakarya'da Hendek Atike Hanım Anadolu Lisesinde başladı ve 2008 yılında Adapazarı Şehit Üsteğmen Selçuk Esedoğlu Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde ortaöğrenimini tamamladı. 2008 yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programına yerleşti ve 2012 yılında mezun oldu. 2013 yılının Eylül ayında Hakkari ili Yüksekova ilçesi Bağdaş Köyü İlköğretim Okuluna sınıf öğretmeni olarak atandı. Bu okulda 1 sene sınıf öğretmeni olarak çalıştıktan sonra 1 sene de okul müdürü ve müdür yardımcısı olarak görev yaptı. Halen Ağrı Şehit Hikmet Koman İlkokulu'nda sınıf öğretmenidir. 2012 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta : mucahitayra@hotmail.com