

## Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*\*

Serdar AKBULUT<sup>1</sup>, Ahmet EROL<sup>2\*</sup> & Serkan SAY<sup>3</sup>

Gönderilme Tarihi: 20 Ağustos 2018 Kabul Tarihi: 04 Kasım 2018

### Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modeliyle yürütülmüş olan çalışmanın örneklemini Türkiye’de bir devlet üniversitenin eğitim fakültesinde 2016-2017 öğretim yılında eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar uygun örnekleme seçme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların 172’si (%68) kız ve 82’si ise (%32) erkektir. Araştırmada “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve “Öğretmen Adayları İçin Mesleki Kaygı Ölçeği” aracılığıyla elde edilen veriler bir istatistik programı yardımıyla Pearson Momentler Çarpımı ve Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilere bakıldığında pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişkinin öğrenmeye isteklilik ile uyum merkezli kaygı arasında olduğu ( $r=.26$ ), en düşük düzeyde ilişkinin ise ekonomik ve sosyal kaygı ile öğrenmeye isteklilik alt boyutları arasında olduğu ( $r=.15$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca regresyon analizi sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da söylenebilir. Son olarak araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazında mevcut olan diğer çalışmaların bulguları ile tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam boyu öğrenme, mesleki kaygı, öğretmen adayları.

### Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between lifelong learning tendencies and occupational anxiety of the teacher candidates. It was conducted with the correlational survey design. The study group consist of 254 teacher candidates (172= male, 82=female) who are studying in the faculty of education at a state university during 2016-2017 academic year. The participants were selected through the convenience sampling technique. The data were collected by using "Lifelong Learning Tendency Scale" and "Occupational Anxiety Scale for Teacher Candidates". The collected data were analysed using the statistical techniques such as Product-Moment Correlation Coefficient, simple and multiple linear regression means in a statistical program. According to the results of the study; when the relationships between the teacher candidates occupational anxiety scores and lifelong learning tendencies were examined, it was found that while there was a strong and positive relationship between willingness to learn and harmony-centred anxiety ( $r=.26$ ), the lowest relationship was between economic and social anxiety and willingness to learn sub-dimensions ( $r=.15$ ). In addition, according to the results of

<sup>1</sup>Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye (akbulutserdar@yandex.com)

Orcid ID: [0000-0002-5809-1481](https://orcid.org/0000-0002-5809-1481)

<sup>2</sup>Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli/Türkiye (ahmete@pau.edu.tr)

Orcid ID: [0000-0002-7538-952X](https://orcid.org/0000-0002-7538-952X)

<sup>3</sup>Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin/Türkiye (serkansay@mersin.edu.tr)

Orcid ID: [0000-0002-0917-8660](https://orcid.org/0000-0002-0917-8660)

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author)

\*\* Bu çalışma 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu’nda sunulmuş ve çalışmanın özeti sempozyum özet bildiri kitabında yayınlanmıştır.

*regression analysis, it can be said that lifelong learning tendencies are significant predictors of occupational anxiety levels. The results obtained were discussed with the findings of other studies in the literature and suggestions were put forth.*

**Keywords:** *Lifelong learning, occupational anxiety, teacher candidates*

## GİRİŞ

Yaşanan teknolojik gelişmeler ve yapılan bilimsel çalışmalar iletişim araçlarını hızla geliştirmiş ve bu araçlar, üretilen bilginin sınır tanımamasının yanı sıra, herkesin bu bilgilere ulaşabilmesine imkân tanımıştır. Bu kadar hızlı değişimlerin yaşandığı dünyamızda bilginin güncelliği de beş-on yıl gibi kısa sürede sorgulanır hâle gelmektedir. Tüm bu gelişmelerin yaşandığı ve bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz zaman diliminde; bilgi, üretmenin ve gelişmenin temel kaynağı konumunu üstlenmektedir. Dolayısıyla bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme çağın toplumsal ve ekonomik gereklilikleri hâline gelmiştir. “Bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilginin üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilendirme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hâle geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemi (Öğüt, 2003) olarak da tanımlayabileceğimiz bu dönemdeki gelişmeler ve değişimler, ihtiyaç duyulan insan tipinde değişiklikler meydana getirmiş ve “nitelikli birey”, “eğitilmiş birey” ya da “güçlü toplum” kavramlarının tanımlarını da değiştirmiştir (Evin-Gencil, 2013).

21. yüzyıl ile birlikte ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilmek ve çağa uyum sağlayabilmek için eğitim sistemleri de kendini sürekli yenilemek durumunda kalırlar. Eğitim sisteminin ana parçalarından biri olan öğretmenler dünyada ve ülkemizde en çok önem verilen meslek gruplarından biridir. Çağımızda eğitimin artan önemi ve hızlı gelişen/değişen dünya nedeniyle öğretmenler de bu değişime ayak uydurma yükümlülüğü taşımaktadırlar. Günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yetiştirmek için kendini geliştiren, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve bilgiyi kullanan öğretmenler yetiştirmek gerekir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenmeyi belli bir zaman diliminde yapılması gereken bir iş olarak gören bireyler yerine sürekli kendini geliştiren, yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinen bireylerden seçilmelidir. Yaşam boyu öğrenme “eğitim hizmetlerinin okul sınırları dışına yayılması, eğitime yaşam kalitesini artıran bir araç olarak bakılması ve bu durumun eğitime olan ilgiyi arttırması, günlük yaşamın ihtiyaçları ile bağlantılı eğitim alanlarının geliştirilmesi, eğitim ile ilgili kararlara çalışanların, ailelerin ve toplum üyelerinin katılması” (Akkuş, 2008) olarak açıklanmıştır. Daha geniş anlamda yaşam boyu öğrenme, okul öncesi dönemden başlayarak yaşamın sonuna kadar devam eden formal ve informal öğrenmeleri içeren bir süreçtir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Kıvrak, 2007; Uysal, 2009).

Yaşam boyu öğrenme hem bireye hem de topluma kaliteli bir yaşam sunma adına önemlidir. Tabii ki her bireyin ya da toplumun aynı noktaya ulaşması beklenen bir durum değildir. Bu yolda bazı engeller çıkar ya da öğrenme yaşantısını etkileyen unsurlar devreye girer. Bireyin eğitim aldığı öğrenme ortamı, öğrenme şekli, yaşı, öğrenmeye yönelik isteği, içinde yer aldığı toplumun kültürel yapısı ve rol model olarak öğretmeni yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen değişkenler arasındadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Bu öğrenme süreçlerinin tamamına etki edebilecek bir unsur da kaygıdır. Bu kaygıların bazıları ise meslek yaşantısı doğrultusunda gelişebilmektedir. Özellikle konusu insan olan mesleklerde kaygı unsurları daha fazla

olabilmektedir. Öğretmenlik mesleği de bunlardan birisi olarak değerlendirilebilir. Çünkü günümüzde öğretmen adayları ve öğretmenler mesleki kaygı duymalarına neden olan birçok durumla karşı karşıya kalmaktadır.

Öğretmen adayları öğrencilik döneminden başlayarak zorlu bir eğitim süreci ve çeşitli sınavlardan geçerek eğitim fakültelerine girmektedirler. Üniversite başladıktan sonra ders yoğunluğu ve sosyal yaşama uyum gibi sorunlarla baş etmeye çalışan öğretmen adayları, başarılı olup okullarını bitirdikten sonra da kendilerini yeni bir zorluğun içinde bulurlar. Bu kez karşılımlarına KPSS yoluyla devlet kurumlarında ya da farklı yollarla özel kurumlarda iş bulma girişimleri çıkar. Bu dönemdeki kaygı da iş bulamama korkusu, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin düşünceler, yaşadığı arkadaşlıklar ve değişik sorumluluklar nedeniyle ortaya çıkar (Tümerdem, 2007). Tümkiye, Aybek ve Çelik (2007) de eğitimini tamamlamış öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra girecekleri KPSS nedeniyle psikolojik sorunlar yaşamakta olduklarını belirtmişler ve bu sorunların öğretmen adaylarında depresyon, kaygı ve umutsuzluk düzeyinin büyük oranda arttığını söylemişlerdir. Tüm bu zorlukları aşım mesleğe başlayan öğretmenler de meslek yaşamları sırasında mesleki kaygı yaratabilecek bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar; öğrenci sayılarının artması ve buna paralel olarak öğrenme zorluklarının yaşanması, öğretmenlerin öğrencilerine yetersiz eğitim verme kaygısı, mesleki güvensizlik ve yetersizlik bunlardan bazılarıdır (Wagner, 2008, akt. Cabı ve Yalçınalp, 2009). Cabı ve Yalçınalp (2009) öğretmen adaylarında; öğrenci ile iletişim, iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik yaşantı, mesleki kabul çevresi gibi kaygı kaynakları olduğunu saptamışlardır.

Öğretmenliğe başlamadan önce ve başladıktan sonra birçok zorluğu aşarak sürdürülen bu meslek, öğretmenlik eğitimi alırken ve daha sonraki meslek yaşamı boyunca bireyin kendini geliştirmesi ve yenilemesi gereken bir yapıdadır. Bu noktada özellikle gelecek nesillere yön verecek olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ve kendilerini geliştirme istekleri oldukça önemlidir. Geleceği konusunda endişeler taşıyan öğretmen adayları, akademik olarak başarılı olma, mesleki donanımı kazanma ve kendilerini geliştirme konusunda isteklerini kaybedebilirler. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Deseni*

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Bir duruma ya da olaya yönelik geçmişte veya hâlen var olan bir durumu katılımcıların görüş, beceri, tutum gibi özelliklerini ortaya çıkarmak için verileri elde etmeyi hedefleyen çalışmalar tarama çalışması olarak isimlendirilirken farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ise ilişkisel tarama çalışması olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2011; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### **Çalışma Grubu/Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu (katılımcılar) Pamukkale ve Mersin Üniversitesi'nde 2016-2017 yılı bahar döneminde Okul Öncesi, Sınıf, Fen, Matematik ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları arasından uygun örnekleme yoluyla seçilen toplam 253 öğretmen adayı oluşturmuştur. Patton (2015) uygun örnekleme (kazara) zaman açısından hızlı, maliyeti düşük ve kolay olanı yapma şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmen adaylarının 172' si (%68) kız ve 82' si ise (%32) erkektir. Ayrıca katılımcıların 55' i (%21,7) Fen, 33' ü (%13,0) Sınıf, 76' sı (%30,0) Türkçe, 57' si (%22,5) Okul Öncesi ve 32' si (%12,6) ise Matematik Eğitimi öğretmen alanında öğrenim gören öğretmen adaylarıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

**Öğretmen Adayı Tanıma Formu:** Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı, sınıf düzeyleri, yaşları ve cinsiyetleri gibi kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bir formdur. Ayrıca formda öğretmen adaylarının "Atanacağınızı düşünüyor musunuz, atanıp atanmama durumu sizde baskı oluşturuyor mu, atanıp atanmama durumu kendinizi geliştirmenize engel mi?" gibi "evet-hayır" olarak cevap verebilecekleri sorular da bulunmaktadır.

**Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ):** Cabi ve Yalçınalp (2013) tarafından öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek "Görev Merkezli Kaygı", "Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı", "Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı", "Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı", "Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı", "Atanma Merkezli Kaygı", "Uyum Merkezli Kaygı", ve "Okul Yönetimi Merkezli Kaygı" olmak üzere sekiz faktörden oluşmaktadır. MKÖ alt ölçeklerinin yük değerleri sırasıyla birinci faktörün 0.754- 0.525, ikinci faktörün 0.847- 0.497, üçüncü faktörün 0.742-0.505, dördüncü faktörün 0.725-0.535, beşinci faktörün 0.694-0.571, altıncı faktörün 0.899-0.748, yedinci faktörün 0.718-0.616, sekizinci faktörün 0.659-0.585 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik olmak üzere Cronbach Alfa katsayılarının 0.94 ile 0.67 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin bütününden kestirilen toplam güvenirlik katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir (Cabi ve Yalçınalp, 2013).

**Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği:** Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 17 madde ve "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutuna ilişkin faktör yükleri .40 ile .67 arasında değişirken ikinci alt boyutunda ise .59 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliği .71 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Ölçeğin kararlılığına ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı .76 olarak belirlenmiştir (Erdoğan ve Arsal, 2016).

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veri toplama süreci gönüllülük esasına uygun olarak Pamukkale ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Ölçme araçları katılımcılara dağıtıldıktan sonra nasıl doldurmaları gerektiğine dair kısa bir açıklama yapılmıştır. Açıklamadan sonra öğretmen adayları bireysel olarak ölçme aracını doldurmuşlardır. Ölçme araçları bireylerini kendilerini yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki kaygı düzeylerini rapor etmelerini sağlayan özellikleri ölçmektedir. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen veriler çalışmaya katılanların sayısı ve ölçme araçlarının mevcut durumu ölçmeleri ile sınırlı olduğu belirtilebilir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, istatistiksel programlar yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı ve veriler arasındaki yordama durumunu ortaya koymak için Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

### BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında problem durumunda belirtilen ve çözüm aranan alt amaçların sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Öğrenmeye İsteklilik	1											
2.Gelişime ve Açıklık	.893**	1										
3.Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	.985**	.947**	1									
4.Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı	.118	.101	.110	1								
5.Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	.151*	.167**	.159*	.641**	1							
6.Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı	.228**	.193**	.218**	.599**	.620**	1						
7.Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	.080	.068	.076	.553**	.529**	.667**	1					
8.Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	.201**	.162**	.188**	.535**	.464**	.592**	.578**	1				
9.Atanma merkezli Kaygı	.221**	.224**	.222**	.228**	.339**	.550**	.417**	.482**	1			
10.Uyum Merkezli Kaygı	.262**	.242**	.257**	.374**	.364**	.506**	.488**	.320**	.574**	1		
11.Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	-.127*	-.128*	-.131*	.682**	.687**	.538**	.498**	.378**	.120	.369**	1	
12.Mesleki Kaygı Toplam Puan	.176**	.159*	.170**	.872**	.803**	.833**	.773**	.707**	.523**	.592**	.747**	1

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Mesleki kaygı ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde pozitif yönde en yüksek ilişkinin mesleki kaygı toplam puan ile öğrenci/iletişim merkezli kaygı ( $r = .833$ ;  $p < .01$ ) arasında olduğu görülmektedir. En düşük ilişkinin ise atanma merkezli kaygı ile görev merkezli kaygı arasında ( $r = .228$ ;  $p < .05$ ) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanı ile öğrenmeye isteklilik alt ölçeği puanı arasında pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir ( $r = .985$ ;  $p < .01$ ). Mesleki kaygı ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkilere bakıldığında ise öğrenmeye isteklilik alt ölçeği ile uyum merkezli kaygı alt ölçeği arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki ( $r = .262$ ;  $p < .01$ ) olduğu saptanmıştır. Ayrıca ekonomik ve sosyal kaygı alt ölçeği ile öğrenmeye isteklilik alt ölçeği arasında düşük düzeyde bir ilişki ( $r = .151$ ;  $p < .05$ ) bulunmaktadır.

Mesleki kaygı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında belirlenen bu ilişkilere ek olarak öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama durumuna ilişkin regresyon analizlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. E	$\beta$	t	p
Sabit	150.485	4.417		34.066	.000
Mesleki Kaygı	.247	.090	.170	2.738	.007
R=.17	R <sup>2</sup> =.029				
F=7.495	p=.00**				

\*\* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kaygı toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. ( $R=.17$ ,  $R^2=.029$ ,  $F=7.495$ ,  $p < .01$ ). Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki kaygıyı %029 oranında açıklamaktadır. Bu bağlamda standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve  $t$  değeri incelendiğinde mesleki kaygı düzeyleri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Mesleki kaygı toplam puanı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanı arasındaki regresyon modeline ek olarak öğretmen adaylarının mesleki kaygı alt boyutları ile birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanlarını yordama durumuna yönelik kurulan çoklu regresyon modeline ilişkin bulgular ise Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri Alt Boyutlarının Birlikte Yaşam Boyu Öğrenme Puanlarını Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. E	$\beta$	t	p
Sabit	25.290	6.686		3.782	.000**
Görev merkezli kaygı	.208	.162	.116	1.287	.199
Ekonomik/Sosyal merkezli kaygı	1.085	.337	.286	3.214	.001**
Öğrenci / İletişim merkezli kaygı	.836	.406	.197	2.062	.040*
Meslektaş ve veli merkezli kaygı	-.927	.383	-.203	-2.420	.016*
Kişisel gelişim merkezli kaygı	.686	.465	.118	1.474	.142
Atanma merkezli kaygı	-.959	.564	-.144	-1.700	.090
Uyum merkezli kaygı	2.150	.574	.290	3.745	.000**
Okul yönetimi merkezli kaygı	-3.805	.552	-.634	-6.890	.000**
R=.47	R <sup>2</sup> =.22				
F=8.425	p=.00**				

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Tablo 3'te yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kaygı alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme toplam puanı anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=.47$ ,  $R^2=.22$   $F=8.42$ ;  $p < .01$ ). Bağımsız değişkenler birlikte yaşam doyumuna ilişkin toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $t$  puanlarına bakıldığında, bağımsız değişkenler modele katkı bakımından incelendiğinde en fazla katkısı okul yönetimi merkezli kaygının ( $B=.21$ ) verdiği en az katkısı ise görev merkezli kaygının ( $B=-3.81$ ) verdiğini ifade edebiliriz. Ayrıca görev merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı ve kişisel merkezli kaygının ( $p > .05$ ) modele anlamlı katkı sağlamadığı ifade edilebilir. Diğer değişkenlerin (ekonomik/sosyal, öğrenci/iletişim, meslektaş ve veli, uyum ve okul yönetimi merkezli kaygı) katkısı ise anlamlıdır ( $p < .05$ ).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar alan yazın çerçevesinde değerlendirilerek sunulmuştur. Bu doğrultuda öncelikli olarak öğretmen adaylarının “Atanacağınızı düşünüyor musunuz, atanıp atanmama durumu sizlerde baskı oluşturuyor mu ve atanıp atanmama durumunun oluşturduğu baskı kendinizi geliştirmenize engel oluyor mu?” gibi sorulara (evet-hayır şeklinde) verdikleri cevapların dağılımı incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının %34’ü (N=86) atanacağını düşünürken %66’sı ise (N=167) atanamayacağını düşünmektedir. Dağılıma bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunlukla atanamayacağını düşündüğü görülmektedir. Öğretmen istihdamına yönelik sürekli değişen politikalar, mevcut kamu personeli seçme sınavı (KPSS) ve öğretmen atamalarına mülakat sınavının getirilmesi gibi faktörlerin bu duruma neden olduğunu söylemek mümkündür. Atanıp atanmama durumu açısından ise öğretmen adaylarının %49’u (N=124) baskı hissederken %51’i (N=129) ise baskı hissetmediğini belirtmiştir. Atanıp-atanmama belirsizliği açısından öğretmen adaylarının %61.7’si (N=156) bu durumun kendilerini geliştirmeye engel olduğunu ifade ederken %37.5’i (N=95) ise bu durumun kendini geliştirmeye engel olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu atanıp-atanmama belirsizliğinin, kendilerini geliştirmelerini engelleyen bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle gelecek kaygısı, KPSS sınavına hazırlanmak için kişisel gelişime zaman ayıramama, kişisel gelişimin öğretmen atamasında önemli bir rolünün olmaması gibi faktörlerin bu duruma neden olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın alt problem durumlarına ilişkin değerlendirme ve tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarında mesleki kaygı toplam puanları arttıkça öğrenmeye isteklilik, gelişim ve açıklık puanları da artmaktadır. Bu ilişkiye göre mesleki kaygı nispeten yaşam boyu öğrenme eğilimini etkileyebilmektedir. Çünkü kaygı öğrenme üzerinde etkili olabilen önemli değişkenlerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Phillips, 1984). Çalışmada kullanılan ölçme aracında yüksek puan ortalamasının düşük, düşük puan ortalamasının ise yüksek kaygı düzeyini ifade etmesi bakımında elde edilen sonuçlar kaygı düşerken yaşam boyu öğrenme eğiliminin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın bu sonucuna paralel olarak yapılan çalışmalar da kaygı düzeyinin öğrenme üzerinde etkili olduğunu işaret etmektedir. Örneğin; Richardson ve Suinn (1972) belli bir düzeyde kaygının öğrenme üzerinde olumlu etki yaparken yüksek düzeyde kaygının ise öğrenmeyi engellediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kaygı kaynaklarının derinlemesine incelenmesi ve yüksek düzeyde kaygı oluşturan kaynakların çözümüne odaklanılması önemli olabilmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme programları, dışsal kaygı kaynakları ile başa çıkma yollarına ilişkin olarak ele alınmalıdır.

Çalışmada mesleki kaygı düzeylerinin alt boyutlarından meslektaş/veli ve öğrenci/iletişim merkezli kaygı ile öğrenmeye isteklilik, gelişim ve açıklık boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, okul yönetimi merkezli kaygının öğrenmeye isteklilik, gelişim ve açıklık boyutları ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Bu bulguya göre meslektaş, veli ve öğrenci merkezli kaygıların öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği ifade edilebilir. Görev, ekonomik, kişisel gelişim, atanma ve uyum merkezli kaygı boyutları ile öğrenmeye isteklilik, gelişim ve açıklık boyutları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının dışsal

ve içsel (ben-merkezli) kaygı kaynaklarından etkilendikleri ve bu kaynakların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini şekillendirebileceği söyleyebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuçların alan yazında yer alan bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Çünkü kaygı düzeyleri öğrenmeye etki eden önemli bir faktördür. Kaygı bireylerde stres oluşturduğunda beyin stres durumuna cevap verirken, öğrenme ve hafıza ile bağlantılı nöral sistemlerin işleyişinde performansın daha az olmasına neden olmaktadır (Ülgen, 2002). Mesleki kaygı yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile negatif yönde ilişki içinde iken mesleki tutumları ise pozitif bir ilişki gösterebilmektedir. Örneğin; Çam ve Üstün (2016) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmadan hareketle mesleki kaygının yaşam boyu öğrenmeyi olumsuz etkilediği; mesleğe yönelik olumlu tutumun ise yaşam boyu öğrenmeyi olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci problemine yönelik olarak, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama durumuna ilişkin kurulan regresyon modeline görev, kişisel gelişim ve atanma merkezli kaygı anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Modele katkısı anlamlı olmayan değişkenler incelendiğinde öğretmen adaylarının kendilik “ben” etkisinin olduğu görülmektedir. Borich (1996) çalışmasında öğretmen adaylarında ben merkezli mesleki kaygı olabileceğini ifade etmiştir. Ben merkezli kaygılar öğretmen adayının kendisine yönelik mesleki kaygılarını ifade etmektedir. Hazırlıksız derse girme, bildiklerini öğrenciye aktaramama, öğrenme ortamını sıkıcı hâle getirme gibi durumlar buna örnek gösterilebilir. Kısaca öğretmen adaylarının ben merkezli kaygıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı olarak etkilememektedir. Ekonomik/sosyal, öğrenci / iletişim, meslektaş ve veli, uyum, okul yönetimi merkezli mesleki kaygının anlamlı bir katkı sağladığı söylenebilir. Modele anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin ise daha çok öğretmen adayından (ben kaygısı) ziyade dışsal değişkenler olduğu görülmektedir. Okul yönetimi, ekonomik nedenler, meslektaş, veli ve öğrenci gibi faktörlerin bu grupta yer alması bu durumu destekler niteliktedir. Uyum merkezli mesleki kaygılarının ise ben merkezli mesleki kaygı grubunda olmasına rağmen dışsal mesleki kaygı değişkenleri ile birlikte modele anlamlı katkı sağlamıştır. Bu durumun nedeni ise o boyutu ölçmek için kullanılan “istemediğim yerde görev yapmak” ve “görev yaptığı bölgeye alışmamak” gibi dış çevre ile ilgili maddelerin olması olarak gösterilebilir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının ben merkezli mesleki kaygıları dışsal mesleki kaygılarına oranla yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile daha düşük ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak ben merkezli mesleki kaygılara oranla dışsal mesleki kaygılar yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde daha çok etkilidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının dışsal mesleki kaygılarını gidermeye yönelik kişisel gelişimlerini öğrenim hayatları boyunca desteklemek önemli olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmadan hareketle benzer problem durumu öğretmenler ile yürütülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri nitel veya karma yöntem araştırmaları ile desteklenebilir. Yapılacak benzer çalışmalar daha geniş bir çalışma grubu ve bütün öğretmenlik alanlarını kapsayacak şekilde tekrar yapılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, okul yönetimine yönelik kaygı arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimi azalmaktadır. Bu doğrultuda okul yönetimlerinin öğretmenler üzerinde kaygı oluşturabilecek yapılarının incelenmesi ve önlenmesine yönelik deneysel çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına mesleki kaygılarını kontrol altında tutabilecek yöntemler lisans programı çerçevesinde kazandırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods (3rd ed)*. Columbus: OH: Prentice Hall, Inc.
- Cabı, E., ve Yalçınalp S. (2009). *Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri*. IV. International Educational Technology Conference, Hacettepe Üniversitesi, S. 579.
- Cabi, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-477. DOI: 10.17218/husbed.58800.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122. DOI: [DOI.org/10.19126/suje.32361](https://doi.org/10.19126/suje.32361).
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patton, M.Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem akademi yayıncılık: Ankara.
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically component children. *Child Development*, 55, 2000-20116.
- Richardson, F. C. ve Suinn, R.M. (1972), The mathematic anxiety rating scale: psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Kpss'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 7(2).
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 17-23.
- Ülgen, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Wagner, L. A. (2008). *Occupational stress and coping resources of K-12 probationary teachers*. Doctoral Thesis / Dissertation 157 Pages.

## EXTENDED ABSTRACT

### Examining the Relationship Between Lifelong Learning Tendencies and Occupational Anxiety of The Teacher Candidates

#### *Introduction*

In the recent period, the number of the students in the faculty of educations, their qualifications and employment problems are the prominent problems in the field of education in Turkey. It will be more difficult to enrol in the faculties of education, whose quotas were reduced by the Council of Higher Education (YÖK) and where entry base points are started. However, a number of teacher candidates who graduated either from the faculty of education or various departments in the university and took the Pedagogical Formation Training Certificate have still difficulty in finding a job. This problem creates a great stress on the education faculty students who continue their education and causes them to worry about the future. The teacher candidates who are concerned about their future may lose their motivation to be successful in their education, gain professional qualification and improve themselves. Teaching is a profession that an individual should need to develop himself and adopt lifelong learning as a principle both in vocational training and after being employed. This study aimed at examining the relationship between lifelong learning tendencies and occupational anxiety levels of the teacher candidates. In addition, the following questions were sought.

- Is there a significant relationship between lifelong learning tendencies and occupational anxiety levels of the teacher candidates?
- Is the pre-service teachers' occupational anxiety levels a significant predictor of their lifelong learning tendencies?

#### *Method*

The study adopted the correlational survey design. The study group consist of 254 prospective teachers (172=male, 82=female) who are studying in the faculty of education at a state university during 2016-2017 academic year. They were selected through the convenience sampling technique. The data were collected by using "Lifelong Learning Tendency Scale" and "Occupational Anxiety Scale for Prospective Teachers". The collected data were analysed using the statistical techniques such as Product-Moment Correlation Coefficient, simple and multiple linear regression means in the SPSS package program.

#### *Results*

It was found that there was a low positive relationship between the teacher candidates occupational anxiety levels and lifelong learning tendencies. While there was no significant relationship between the sub-dimensions (colleague/parent and student/communication-centered anxiety) of occupational anxiety levels, willingness to learn, improvement and clarity; management centered anxiety showed a low negative relationship with willingness to learn, improvement and clarity. In addition, there was a low positive relationship between task, economic, self-improvement, appointment and harmony centered anxiety dimensions and willingness, development and clarity dimensions. Moreover, as the total score of occupational anxiety of the teacher candidates increased, the willingness to learn, development and clarity scores increased as well. The task, self-improvement and appointment-centered anxieties did not make a significant contribution to the regression model, which was established to determine whether the occupational anxiety of the teacher candidates is a predictor of their lifelong

learning tendencies. However, it can be said that economic / social, student / communication, colleague and parent, harmony and school management centered anxiety provided a meaningful contribution. According to the results, it is possible to say that compared to their external anxieties, self centered anxiety of the teacher candidates has lower level relation with lifelong learning tendencies.