

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Life-long Learning Tendencies of Pre-service Teachers

Nihal TUNCA*, Senar ALKIN-ŞAHİN**, Özge AYDIN***

Öz: Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 1125; tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen örneklemini ise 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Diker-Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İkili karşılaştırmalarda t-testi, üçten daha fazla boyutu olan karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin normalliğinin sağlanmadığı durumlarda ise üçlü karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliğindekilerden daha yüksek olduğu; akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen adayları

Abstract: The purpose of the present study is to investigate the life-long learning tendencies of pre-service teachers and compare these tendencies in relation to different variables. The study is a quantitative study designed in the survey model. The universe of the study is comprised of 1125 students attending the Education Faculty of Dumlupınar University in 2014-2015 academic year and sampling consists of 286 pre-service teachers selected from the universe through stratified sampling technique. In the study, “Life-long Learning Tendencies Scale (LLLTS)” developed by Diker-Coşkun and Demirel (2010) was employed as a data collection instrument. Within the study, descriptive statistics were calculated to determine the pre-service teachers’ life-long learning tendencies. In paired comparisons, t-test and in comparisons having more than three dimensions, ANOVA were employed. In cases where the normality of the data was not fulfilled, Kruskal Wallis H test was run for triple comparisons. In light of the findings of the study, it can be argued that the pre-service teachers’ life-long learning tendencies are low; they do not significantly vary depending on gender; the mean scores of the pre-service social studies teachers and science teachers are higher than that of the pre-service classroom teachers; the mean score of the pre-service teachers having a general academic average ranging between 2.00 and 2.99 is higher than that of the pre-service teachers having a general academic average ranging between 3.00 and 4.00; the mean score of the first-year pre-service teachers is higher than those of the pre-service teachers from the other grades.

Keywords: Life-long Learning, Life-long Learning Tendencies, Pre-service Teachers

GİRİŞ

Bireylerin 19. yüzyılın başına kadar ürettiği bilgi birikimi, dört bin ila altı bin önermeyle sınırlıydı (Sönmez, 1998). Gelişimin görece yavaş olduğu geçmişte, eğitim kurumlarında verilen sekiz on yıllık zorunlu eğitimle kazanılan bilgi ve beceriler, kişisel gelişim için; dört-beş

* Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya-Türkiye, e-posta: tuncanihal@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya-Türkiye, e-posta: senar35@gmail.com

*** Arş. Grv. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya-Türkiye, e-posta: ozgeaydin@gmail.com

yıllık eğitimle kazanılan mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikler ise mesleki gelişim için çoğu zaman yeterli olmaktaydı. Oysa yirmi birinci yüzyılda, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, iletişim araçlarının hızla yaygınlaşması, küreselleşme gibi nedenlere bağlı olarak, insanlığın dünya üzerindeki varlığından bu güne kadar göstermiş olduğu gelişmenin toplamından daha fazla gelişim kaydedilmiştir. Ulaşılan bilginin miktarı ve sınırı hayal edilebilir sınırın ötesindedir. Var olan bilgilerin üç-beş yıl gibi kısa bir sürede güncelliğini ve geçerliliğini yitirdiği “enformatik yüzyıl” ya da “bilgi çağı” olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda, “bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemini işaret etmektedir” (Öğüt, 2003). Bu dönemdeki gelişmeler ve değişimler, “nitelikli birey”, “eğitilmiş birey” ya da “güçlü toplum” kavramlarının tanımlarını da değiştirmiş; bu kavramlar, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi yapılandırabilme, üretebilme, yayabilme yeterlilikleri (Evin-Gencel, 2013) ve toplumsal uyum, ekonomik üretkenlik, kültürel birikim, politik bilinç özellikleri (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TUSİAD], 1999) ile ilişkilendirilmiştir. Bu çağa uyum sağlayan ve her alanda varlıklarını sürdürebilen toplumlar, bilgi toplumunu niteleyen “öğrenen toplum” olma ya da kendini geliştiren/yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirme yolunda ilerlemişlerdir (Polat ve Odabaş, 2008).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, 1800’lü yıllarda ilk kez Grundtvig tarafından kullanılmış (Wain, 2000), 1970’li yıllara kadar “yetişkin eğitimi” kavramı içinde şekillenmiş ve mesleki eğitimin önemini vurgulayan bir süreç (Koç, Taş, Özkan ve Yılmaz, 2009) olarak ele alınmıştır (Akt. Evin-Gencel, 2013). Yaşam boyu öğrenme, eğitimde yeniden yapılanmada anahtar kavram olarak ilk kez 1970 yılında Paul Lengrand tarafından UNESCO Konferansı’nda sunulan “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş”(adlı bir bildiri ile gündeme gelmiştir. Daha sonra, 1972 yılında Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine işaret eden “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” adlı bir rapor yayınlamıştır (Polat ve Odabaş, 2008). Bu raporda ilk kez yaşam boyu öğrenmeyle ilgili “birey, eğitim ve toplum” kavramlarını içeren bir felsefe geliştirilmiş ve yaşam boyu öğrenme kavramı, “eğitim hizmetlerinin okul yaşı sınırları dışına yayılması, eğitime yaşam kalitesini artıran bir araç olarak gösterilen ilginin artması, günlük yaşamın ihtiyaçları ile bağlantılı eğitim alanlarının geliştirilmesi, eğitim ile ilgili kararlara çalışanların, ailelerin ve toplum üyelerinin katılması” olarak açıklanmıştır (Kalen, 1979, Akt. Akkuş, 2008). Sonraki yıllarda ise yaşam boyu öğrenme, okul öncesi yaşlardan başlayıp emeklilik sonrasına kadar devam eden tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsayan bir süreç olarak algılanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Kıvrak, 2007; Uysal, 2009). Benzer bir biçimde Türkiye’de de yaşam boyu öğrenme adına Milli Eğitimin temel amaçlarına ulaşabilmek için geçmişten günümüze farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Avrupa Birliğine uyum sürecinde yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeye yönelik en önemli çalışma, 2001 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde hazırlanan “Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu’dur (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2001).

Yaşam boyu öğrenme; gelişen yaşam standartlarına ayak uydurabilme, küreselleşen ekonomik dünyaya doğru atılan adımda insan gücünün etkili biçimde kullanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş alanlara aktarılıp yayılması, üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılacak bilgi ve becerilere sahip bir nüfusa duyulan ihtiyaç doğrultusunda, insan yetiştirmeyi hedefleyen yeni bir yaklaşımdır. Yaşam boyu öğrenme kavramının temelinde yatan anlayış; değişimin bir olgu olarak kabul edilmesi olup, değişime ayak uydurabilecek bir işgücü piyasası yaratmakla beraber, yeni değişimlerin gündeme getireceği yeni iş ve beceri gereksinimlerine de yanıt verebilecek, geleceğe dönük yatırımları olan insan kaynakları ortamının yaratılmasını kapsamaktadır (DPT, 2001). Dinevski ve Dinevski (2004), kavramı, yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi kısıtlamalar olmaksızın örgün eğitim, yaygın eğitim, mesleki eğitim, hizmet içi eğitim gibi yaşam boyunca gerçekleşen eğitim-öğretim süreci olarak tanımlamaktadır. Aksoy (2008) ise kavramı, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, yaşamları boyunca katıldıkları örgün, yaygın, yaşamdan

öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesi olarak tanımlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitim süreçlerini kapsayan bir kavramdır. Örgün eğitimin bir alternatifi değil, bireyde örgün eğitim sonrası eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması ya da bireyin keşfedilmemiş yeteneklerinin keşfedilmesi olarak görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin ya da toplulukların gereksinim duymaları sonucu yaşamlarının herhangi bir evresinde zaman, mekân ve konu sınırlaması olmaksızın resmi ya da sivil toplum örgütleri ile özel kişiler tarafından, kişilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamak ya da var olan bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere aldıkları her türlü örgün, yaygın ya da uzaktan eğitimidir (Güleç ve diğerleri, 2012). Alanyazında yaşam boyu öğrenmenin özellikleri bütünsellik, entegrasyon, esneklik, demokratikleştirme ve kendini gerçekleştirme şeklinde özetlenmiştir (Cropley ve Dave, 1978, Akt. Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Yaşam boyu öğrenmenin okul öncesi eğitimden başlayarak yetişkin eğitimini de içine alan her yaşta bireyin bulunduğu örgün ve yaygın eğitim sistemlerini kapsamı, bütünsellik; okul, üniversite gibi örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme sürecine ev ve toplum yaşamının entegre edilmesi, entegrasyon; değişim ihtiyaçlarına uyarlanabilirliği ve yeni medyaya olanak tanınması, esneklik; farklı paydaşların entelektüel gelişimleri, ilgileri ve motivasyonları için eğitimden yararlanmasına olanak tanınması, demokratikleşme; en önemli hedeflerinden birinin kendini gerçekleştirme olması, kendini gerçekleştirme özelliğine vurgu yapmaktadır. Alanyazında yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri incelendiğinde ise “meraklı olma, yeni gelişmelerle ve konularla ilgili olma, bilgi okuryazarı olma, örgütlenme becerilerine sahip olma, öğrenme becerilerine sahip olma, öğrenmelerini değerlendirme” (Akkoyunlu, 2008) olarak sıralandığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri ise, “bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri, çoklu yollarla öğrenebilme, doğru soruları sorabilme, eleştirel okuma, araştırma becerileri, bilgiyi toplama ve kullanma, neyin değerli olduğunu neyin olmadığını ayırt etme (Shuman ve diğerleri, 2005; Akt. Akkoyunlu, 2008) olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracının referans ettiği yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğudur (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012).

Bireyler ya da toplumlar kaliteli bir yaşam için kendini gerçekleştirme yolunda yaşam boyu öğrenmeye gereksinim duyarlar. Her bireyin bu noktaya ulaşması beklenemez çünkü bireyin bu süreçte karşısına çıkan bir takım engeller ve yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen faktörler vardır. Bireyin örgün ve yaygın eğitim sırasında öğrenme ortamı, öğrenme biçimi, yaşı, öğrenmeye ilişkin motivasyonu, bulunduğu toplumun kültürel yapısı ve rol model olarak öğretmeni, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Günüş ve diğerleri, 2012). Şüphesiz rol model olarak öğretmen değişkeni, “öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemelerine ve kendi süreçlerini değerlendirmelerine yardımcı olma, gereksinim duyduğu bilgiye nasıl ulaşılacağına ve bu bilgiden nasıl yararlanılacağına ilişkin farkındalık oluşturacak ortamlar hazırlama, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme-yaşam boyu öğrenme sürecinde motivasyon kaynağı olma, kendilerinden hareketle bireylerin sürekli öğrenme gereksinimlerinin olduğunu gösteren davranışlar sergileyerek rol model olma” gibi sorumluluklarının olmasına bağlı olarak diğer faktörlere göre yaşamsal öneme sahiptir. Bu bağlamda küreselleşen bilgi toplumunda değişim sürecinin doğurabileceği olası sonuçlara karşı önlem almak ve bireyleri değişimle baş edebilecek biçimde yaşam boyu öğrenenler olarak geleceğe hazırlamak için, öncelikle geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenenler olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve örtük program ya da ders programları aracılığıyla yapılan etkinliklerle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlamları belirleyen (Atik-Kara ve Kürüm, 2007); öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik yaşam boyu öğrenmenin anahtar yeterliliklerinin belirleyen (Selvi, 2011; Şahin, Akbaşı ve Yanpar-Yelken, 2010); üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012; Poyraz, 2014; Yaman, 2014); yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri

belirleyen (Güntüç ve diğerleri, 2012); öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirleyen (İzci ve Koç, 2012; Köksal ve Çöğmen, 2013) öğretmen adaylarının, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algılarını inceleyen (Evin-Gencel, 2013; Kılıç, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014) çalışmalara ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme özelliklerini taşıyarak geleceğe yön verecek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyen çalışma sayısı ise yok denecek kadar azdır (Demirel ve Akkoyunlu, 2010). Belirtilen gereksinimlerden hareketle bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri; “cinsiyetlerine, akademik başarı ortalamalarına, öğrenim gördükleri programlara ve sınıf düzeylerine ve aylık geçim giderine” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlendiği bu çalışma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 1125 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem girecek öğretmen adaylarının belirlenmesinde tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Tabakaların belirlenmesinde, araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak, “öğrenim görülen program” ve “sınıf” değişkenleri dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 286 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan 286 öğretmen adayının % 22.7’si erkek (n=65), 76.6’sı kadındır (n=219). Öğretmen adaylarının % 14.3’ü Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ) (n=41), % 19.6’sı Sınıf Öğretmenliği (SÖ) (n=56), % 28’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ) (n=80), % 23.8’i Türkçe Öğretmenliği (TÖ) (n=68) ve % 14.3’ü Okul Öncesi Öğretmenliği (OOÖ) (n=41) programlarında öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının % 32.5’i birinci sınıf (n=93), % 25.9’u ikinci sınıf (n=74), % 12.2’si üçüncü sınıf (n=35) ve % 29.4’ü dördüncü sınıf (n=84) öğrencisidir. Öğretmen adaylarının % 35.7’si 3.00-4.00 (n=102); % 26.6’sı 2.00-2.99 (n=76); % 2.1’i 1.00-1.99 (n=6) ve % 0.3’ü 0.00-0.99 (n=1) arasında dönem sonu ortalamalara sahiptir. Öğretmen adaylarının % 52.4’ü ayda 250 ile 500 TL arasında (n=150); % 26.6’sı 501 ile 750 TL arasında (n=76); % 9.8’i 751 ile 1000 TL arasında (n=28) ve % 4.5’i ise 1000 TL’nin üstünde (n=19) bir para ile geçindiklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Diker-Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen YBÖEÖ, 27 maddeden ve güdülenme (örnek maddeler: *Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.*), sebat (örnek maddeler: *Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.*), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (örnek maddeler: *Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.*) ve merak yoksunluğu (örnek maddeler: *Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.*

Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Altılı Likert dereceleme türünde hazırlanan ölçeğin maddeleri, “1- hiç uymuyor ve 6 - çok uyuyor” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarındaki maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamından toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçüt geçerliliği sağlamak için Erwin (1998) tarafından geliştirilen Meraklılık İndeksi Türkçeye uyarlanarak merak yoksunluğu alt boyutu ile korelasyonuna bakılmış, korelasyon katsayısı .76 bulunmuştur. Son olarak açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın % 23,13’ünü açıkladığı sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .89 bulunmuştur (Diker-Coşkun ve Demirel, 2010). Bu çalışmada da ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve .86 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Karşılaştırmalar için, öncelikle, öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu incelemelere göre öğretmen adaylarının;

- “Cinsiyet” ve “akademik başarı ortalaması” değişkenlerine göre YBÖEÖ’den aldıkları toplam puan ve alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda t testi kullanılmıştır.
- “Öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi” değişkenlerine göre YBÖEÖ’den aldıkları toplam puan ve alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı çıkan F değerleri için farkın kaynağını belirlemek üzere, varyansların homojen dağılması halinde LSD, varyansların homojen dağılmaması halinde ise Dunnett’s C Testi kullanılmıştır.
- “Aylık geçim gideri” değişkenine göre YBÖEÖ’den aldıkları toplam puan ve alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda öncelikle, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesine; daha sonra “cinsiyet, akademik başarı ortalaması, öğrenim görülen program, sınıf düzeyi ve aylık geçim gideri” değişkenlerine göre karşılaştırılmaları yer verilmiştir. Tablo 1’de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Boyutlar	n	Min	Max	\bar{x}	S	\bar{x} /k
1. Güdülenme	286	6	30	14.11	5.59	2.35
2. Sebat	286	6	33	15.52	5.78	2.59
3. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	286	6	33	17.75	7.20	2.96
4. Merak yoksunluğu	286	9	49	27.68	8.88	3.08
5. Toplam	286	28	135	75.06	18.97	2.78

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının YBÖEÖ’nden aldıkları puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın (min=28), en yüksek puanın (max=135); ölçek ortalamasının ise \bar{x} =75.06, S=18.97 olduğu görülmektedir. YBÖE’nin değerlendirilmesine ilişkin ölçek orta puanı (94.5) (Diker-Coşkun ve Demirel, 2010) dikkate alındığında, öğretmen

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ

adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. YBÖEÖ'nin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının güdülenme alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının $\bar{x}=14.11$, $S=5.59$, sebat alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının $\bar{x}=15.52$, $S=5.78$, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının $\bar{x}=17.75$, $S=7.20$, merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ise $\bar{x}=27.68$, $S=8.88$ olduğu görülmektedir. Sırasıyla, YBÖEÖ alt boyut orta puanları (21, 21, 21, 30) (Diker-Coşkun ve Demirel, 2010) dikkate alındığında, öğretmen adaylarının YBÖEÖ alt boyut puanlarının da ($\bar{x}=14.11, 15.52, 17.75, 27.68$) düşük düzeyde oldukları görülmektedir.

Araştırmanın diğer amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Tablo 2'de, ölçekten alınan puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güdülenme	Erkek	65	13,37	5,72	282	1,30	0.19
	Kadın	219	14,40	5,52			
Sebat	Erkek	65	14,79	5,65	282	1,23	0.22
	Kadın	219	15,79	5,81			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Erkek	65	18,97	7,16	282	1,59	0.11
	Kadın	219	17,35	7,19			
Merak yoksunluğu	Erkek	65	30,08	8,34	282	2,51	0.01
	Kadın	219	26,96	8,95			
Toplam	Erkek	65	77,21	17,60	282	1,01	0.31
	Kadın	219	74,50	19,39			

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, YBÖEÖ'nin sadece merak yoksunluğu [$t_{(282)}=2.51$; $p<0.05$] alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark çıkmıştır. Gruplara ait ortalamalar incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}=30.08$, $S=8.34$), kadın öğretmen adaylarından ($\bar{x}=26.96$, $S=8.95$) daha yüksektir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri hem toplam puanda [$t_{(282)}=1.01$; $p>0.05$] hem de güdülenme [$t_{(282)}=1.30$; $p>0.05$], sebat [$t_{(282)}=1.23$; $p>0.05$] ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(282)}=1.59$; $p>0.05$] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablo 3'te, ölçekten alınan puanların akademik başarı ortalamasına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ortalamasına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Başarı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güdülenme	2.00-2.99	76	15,96	5,45	176	4.32	0.00
	3.00-4.00	102	12,46	5,27			
Sebat	2.00-2.99	76	17,00	5,41	176	4.00	0.00
	3.00-4.00	102	13,71	5,44			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	2.00-2.99	76	19,47	6,17	176	.03	0.98
	3.00-4.00	102	19,45	7,56			
Merak yoksunluğu	2.00-2.99	76	29,87	7,39	176	1.25	0.21
	3.00-4.00	102	28,27	9,20			
Toplam	2.00-2.99	76	82,30	14,90	176	3.29	0.00
	3.00-4.00	102	73,88	18,24			

Tablo 3'te yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre hem yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puana [$t_{(176)} = 3.29$; $p < 0.05$] hem de güdülenme [$t_{(176)} = 4.32$; $p < 0.05$] ve sebat [$t_{(176)} = 4.00$; $p < 0.05$] alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin farklılıkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Gruplara ait ortalamalar incelendiğinde, akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenmeye güdülenmeleri ve sebatları akademik başarı ortalaması 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksektir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(176)} = .03$; $p > 0.05$] ve merak yoksunluğu [$t_{(176)} = 1.25$; $p > 0.05$] alt boyutlarında akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablo 4'te ölçekten alınan puanların öğrenim görülen programa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Programa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Program	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Güdülenme	1. FBÖ	41	16,73	5,53	4-281	4.09	0.00	1>4
	2. SÖ	56	13,73	5,45				
	3. SBÖ	80	14,46	5,16				
	4. TÖ	68	12,44	6,39				
	5. OÖÖ	41	14,10	4,24				
Sebat	1. FBÖ	41	17,90	6,00	4-281	2.99	0.02	1>4
	2. SÖ	56	15,00	5,75				
	3. SBÖ	80	15,93	5,51				
	4. TÖ	68	14,15	6,33				
	5. OÖÖ	41	15,33	4,49				
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1. FBÖ	41	18,15	7,35	4-281	3.82	0.01	4>2
	2. SÖ	56	15,71	6,59				
	3. SBÖ	80	18,16	7,73				
	4. TÖ	68	19,95	6,94				
	5. OÖÖ	41	15,67	6,18				
Merak yoksunluğu	1. FBÖ	41	28,06	9,81	4-281	4.77	0.0	4>2
	2. SÖ	56	23,91	6,91				
	3. SBÖ	80	29,42	10,04				
	4. TÖ	68	29,61	7,53				
	5. OÖÖ	41	25,88	8,40				
Toplam	1. FBÖ	41	80,84	21,11	4-281	3.85	0.01	1>2
	2. SÖ	56	68,35	15,29				
	3. SBÖ	80	77,97	20,92				
	4. TÖ	68	76,14	16,03				
	5. OÖÖ	41	70,97	19,22				

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim görülen program değişkenine göre, güdülenme [$F_{(4-281)} = 4.09$; $p < 0.05$], sebat [$F_{(4-281)} = 2.999$; $p < 0.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$F_{(4-281)} = 3.82$; $p < 0.05$] ve merak yoksunluğu [$F_{(4-281)} = 4.77$; $p < 0.05$] alt boyutlarında ve toplam [$F_{(4-281)} = 3.85$; $p < 0.05$] puanda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. İlgili boyutlara ilişkin farkın kaynağı incelendiğinde; FBÖ programında öğrenim gören öğretmen adaylarının güdülenme ve sebat alt boyutlarından aldıkları puanların TÖ programında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, TÖ programında öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları puanların SÖ ve OÖÖ programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre; SBÖ programında öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları puanların SÖ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ

programında öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Merak yoksunluğu boyutunda, SBÖ ve TÖ programında öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları puanların SÖ programında öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamından alınan puanlarda ise SBÖ ve FBÖ programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının SÖ programında öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 5'te ölçekten alınan puanların sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Program	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Güdülenme	1. sınıf	93	13,84	4,81	3-282	3.90	0.01	2>4
	2. sınıf	74	15,32	5,28				
	3. sınıf	35	15,59	5,16				
	4. sınıf	84	12,72	6,47				
Sebat	1. sınıf	93	15,90	5,54	3-282	3.01	0.03	1>4 2>4 3>4
	2. sınıf	74	16,15	5,46				
	3. sınıf	35	16,80	4,82				
	4. sınıf	84	14,00	6,45				
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1. sınıf	93	13,69	5,71	3-282	21.99	0.00	2>1 4>1 4>3
	2. sınıf	74	19,46	7,58				
	3. sınıf	35	16,60	6,09				
	4. sınıf	84	21,21	6,52				
Merak yoksunluğu	1. sınıf	93	24,15	8,78	3-282	8.32	0.00	2>1 3>1 4>1
	2. sınıf	74	29,19	9,13				
	3. sınıf	35	28,09	8,77				
	4. sınıf	84	30,10	7,66				
Toplam	1. sınıf	93	67,58	19,44	3-282	7.94	0.00	2 > 1 3 > 1 4 > 1
	2. sınıf	74	80,13	18,40				
	3. sınıf	35	77,09	19,23				
	4. sınıf	84	78,03	16,48				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, sınıf düzeyi değişkenine göre, güdülenme [$F_{(3-282)}=3.90$; $p<0.05$], sebat [$F_{(3-282)}=3.01$; $p<0.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$F_{(3-282)}=21.99$; $p<0.05$] ve merak yoksunluğu [$F_{(3-282)}=8.32$; $p<0.05$] alt boyutlarından aldıkları puanlarda ve toplam [$F_{(3-282)}=7.94$; $p<0.05$] puanda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. İlgili boyutlara ilişkin farkın kaynağı incelendiğinde; ikinci sınıf öğretmen adaylarının güdülenme alt boyutundan aldıkları puanların dördüncü sınıflardan daha yüksek olduğu; birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının sebat boyutundan aldıkları puanların dördüncü sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının puanlarının birinci sınıflardan, dördüncü sınıfların ise üçüncü sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Merak yoksunluğu alt boyutundan ve ölçeğin toplamından alınan puanlarda ise ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları birinci sınıflardan yüksektir. Tablo 6'da ölçekten alınan puanların aylık geçim gideri değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Aylık Geçim Gideri Değişkenine Göre Yaşam Boyu

Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Aylık geçim gideri	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Güdülenme	1. 250-500 TL	150	137.3	3	6.48	0.09	-
	2. 501-750 TL	76	124.9				
	3. 751-1000 TL	28	169.2				
	4. 1000 TL ve üstü	19	135.2				
Sebat	1. 250-500 TL	150	135.9	3	6.15	0.11	-
	2. 501-750 TL	76	124.8				
	3. 751-1000 TL	28	164.3				
	4. 1000 TL ve üstü	19	154.5				
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1. 250-500 TL	150	128.5	3	17.26	0.001	2>1
	2. 501-750 TL	76	166.9				
	3. 751-1000 TL	28	126.1				
	4. 1000 TL ve üstü	19	100.4				
Merak yoksunluğu	1. 250-500 TL	150	128.8	3	9.04	0.03	2>1
	2. 501-750 TL	76	156.8				
	3. 751-1000 TL	28	145.9				
	4. 1000 TL ve üstü	19	109.8				
Toplam	1. 250-500 TL	150	128.0	3	8.36	0.04	2>1
	2. 501-750 TL	76	150.9				
	3. 751-1000 TL	28	161.6				
	4. 1000 TL ve üstü	19	116.0				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, aylık geçim gideri değişkenine göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$\chi^2_{(3)}=17.26$; $p<.05$], merak yoksunluğu [$\chi^2_{(3)}=9.04$; $p<.05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2_{(3)}=8.36$; $p<.05$] anlamlı olarak farklılaşmaktadır. İlgili boyutlara ilişkin farkın kaynağı incelendiğinde, aylık geçim gideri 501 ile 750 TL arasında olan öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenleme yoksunluk [$U=4059.5$, $p<.05$] ve merak yoksunluğu [$U=4059.5$, $p<.05$] boyutlarından ve toplam puandan [$U=4706.5$, $p<.05$] aldıkları ortalamaların 250 ile 500 TL arasında olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu; aylık geçim gideri 501 ile 750 TL arasında olan öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenleme yoksunluk [$U=397.5$, $p<.05$] ve merak yoksunluğu [$U=429$, $p<.05$] boyutlarından aldıkları puanların aylık geçim gideri 1000 TL üstünde olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda [$U=758.5$, $p<.05$] aylık geçim tutarı 501 ile 750 TL arasında olan öğretmen adaylarının puanlarının 751 ile 1000 TL arasında olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu belirlenmiştir. YBÖEÖ'nden aldıkları toplam puanda [$U=1593$, $p<.05$] ise aylık geçim gideri 751 ile 1000 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamalarının 250 ile 500 TL arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de uygulanan programların dayandığı eğitim felsefeleri doğrultusunda, yaşam boyu öğrenme becerilerinin (öğrenmeyi öğrenme, iletişim, girişimcilik vb.) ilk ve ortaöğretimde ağırlıklı olarak Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin öğretim programlarıyla bütünleştirildiği (Demirel, 2009) bilinmektedir. Bu bağlamda ilgili becerileri programlar aracılığıyla gelecekte öğrencilere kazandırması beklenen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması

beklenmektedir. Beklentinin tersi yönünde çıkan sonucun bir nedeni, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin/becerilerinin, ilkökul ve ortaokul programlarıyla bütünleştirildiği kadar öğretmen yetiştirme programlarıyla bütünleştirilmemiş olması olabilir. Alanyazında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen çok az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan biri Diker-Coşkun ve Demirel (2012) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlendiği çalışmadır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğuna ilişkin elde edilen bulgu bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Atik-Kara ve Kürüm (2007) yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenme kavramının anlamı ve kapsamıyla ilgili sınıf öğretmeni adaylarının yanılgılara düştükleri sonucuna ulaşmışlardır. Tutumların ya da eğilimlerin, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının olduğu (Tavşancıl, 2005) dikkate alındığında, Atik-Kara ve Kürüm'ün (2007) ulaştıkları sonucun da bu çalışmanın sonucunu dolaylı olarak desteklediği söylenebilir. Alanyazında çalışmanın ilgili sonucuyla paralellik göstermeyen çalışma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Örneğin Demirel ve Akkoyunlu'nun (2010) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine çalışmanın sonuçlarının aksine, Şahin ve diğerleri (2010) ile Evin-Gencel'in (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algılarını belirledikleri çalışmalarda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini "yeterli" olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların önemli bir nedeni, çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının farklılaşması, ayrıca ölçeklerin alt boyutlarında yaşam boyu öğrenmenin farklı bileşenlerine odaklanması olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarından aldıkları puanların da düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının herhangi bir konuya ya da duruma ilişkin yeni bilgi ve beceri kazanmanın yaşamlarının öncelikli hedefleri arasında yer almadığını; zor ve karmaşık problemlerle karşılaştıklarında çaba gösterme düzeylerinin düşük olduğunu; öğrenmeyi düzenleme konusunda eksikliklerinin olduğunu ve bir şeyi anlama ya da öğrenme konusunda yeterince isteklerinin olmadığını göstermektedir. Diker-Coşkun ve Demirel'in (2012) aynı veri toplama aracını kullanarak üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, alt boyutlara ilişkin elde ettikleri sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kılıç'ın (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını belirlediği çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki, kişisel gelişim ya da boş zaman değerlendirme gibi konularda öğrenme ihtiyacı hissetmedikleri, öğrenmeye yönelik azim ve istek duymadıklarına ilişkin elde ettiği sonuç, yine araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada ikinci olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazın ilgili sonuç açısından incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır. Cinsiyetin, öğretmen adayları için yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilikleri açısından etkili bir faktör olmadığını belirleyen Şahin ve diğerlerinin (2010) çalışması, araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Savuran'ın (2014) öğretmen adaylarıyla; Yaman'ın (2014) öğretmenlerle yaptıkları çalışmaların sonuçları da araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca alanyazında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına (Evin-Gencel, 2013; İzci ve Koç, 2012; Kılıç, 2014) ya da erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012) göre yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduklarına ilişkin sonuçlara ulaşan çalışmalara da ulaşılmıştır. Bunun nedeni, araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının ve ulaşılan katılımcı grupların çeşitlilik göstermesi olabilir. Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin yalnızca merak yoksunluğu boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç, erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre kütüphaneleri sıkıcı bir yer olarak gördüklerini; zorunlu olmadıkları sürece yeni bir şeyler öğrenmek için araştırma yaparak

ya da kurslara/seminerlere katılarak zaman kaybetmek istemediklerini; kişisel gelişimleri için geçirecekleri zamanı, sevdikleri ile birlikte geçirecek ya da hobileriyle ilgilenecek geçirmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha meraklı olması, Diker-Coşkun ve Demirel'in (2012) de ifade ettiği gibi, toplumsal cinsiyet algısıyla açıklanabilir. Lisans öğreniminde elde edilen başarı, kadınlara toplum içinde bir statü kazandırmakla birlikte iş yaşamlarında da olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının herhangi bir çıkarları olmadan bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenmeye eğilimlerinin olmasını etkilemiş olabilir. Alanyazında öğrenmeye meraklılıkla ilgili araştırmalar incelendiğinde Deringöl, Yaman, Özarsı ve Çağırğan'ın (2010) ile Bahadır ve Certel'in (2012) öğretmen adaylarının/öğretmenlerin meraklılık düzeylerini inceledikleri çalışmalarının sonuçları, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca alanyazında, erkek öğretmen adaylarının yeni bilgiler edinmeye kadınlardan daha meraklı olduğunu (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012; Emir, 2012) ya da cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını (Bayrak, 2014; Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005) belirten çalışmalar da yer almaktadır. Cinsiyete ilişkin sonuçların farklılığı, cinsiyetin, yeni bilgiler edinmeye meraklı olmaya ilişkin etkisi konusunda genellemeye varmanın güç olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde, akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, öğrenmeye güdülenmelerinin ve sebatlarının, akademik başarı ortalaması 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenenin, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi yaratmayı öğrenme, risk ve sorunlarla baş etme gibi yöntem bilimsel becerilere ve bunun yanında matematik, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, problem çözme, analitik beceri, yabancı dil bilgisi gibi teknik becerilere sahip olması gerekmektedir (Günüç ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de daha yüksek olması beklenmektedir. Beklentinin aksi yönünde ortaya çıkan bu sonucun bir nedeni, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve yeterliklerinin ölçülmesinde, ölçüt olarak yaşam boyu öğrenenin yukarıda belirtilen özelliklerinin ya da üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, sentez ve değerlendirme) dikkate alınmaması olabilir. Başka bir deyişle lisans programlarında, yaşam boyu öğrenenin özelliklerini kazandırmaya yönelik kazanımların yer almaması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde, güdülenme boyutunda ikinci sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıflardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Sebat boyutunda ise dördüncü sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının ne yazık ki öncelikli hedefleri, mesleklerine atanmak amacıyla Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanmak olmaktadır. KPSS'yi kazanmanın yolu ise çoktan seçmeli sorularda verilen seçenekler arasından kısa zaman diliminde doğru yanıtı bulmaktır. Bu noktada, araştırmada kullanılan YBÖEÖ'nin sebat boyutunda yer alan maddeler dikkate alındığında, (örneğin, "Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.", Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.", Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım." (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012) ilgili sonucun ortaya çıkma nedeni tartışılmaktadır. Çünkü kısa sürede tek doğru yanıtı bulmak ile yaşam boyu öğrenenin sebat gösterme eğilimi arasında bir ilişki olmadığı açıktır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, birinci sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer sınıflara göre daha düşük olmasıdır. Yine bu sonucun da önemli bir nedeni, birinci sınıf öğrencilerinin, sürekli çoktan seçmeli soru çözülerek kazanılan Lisans Yerleştirme Sınavını yeni geçirmiş olmaları olabilir. Alanyazında yaşam boyu öğrenmenin her yaş döneminde farklı şekillerde gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu bağlamda birinci sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer sınıflara göre daha düşük olmasının bir nedeni de, diğer grupların yaşlarına bağlı olarak "daha fazla deneyime sahip olma, öğrenme alışkanlıkları açısından daha yerleşik

olma, daha bağımsız olmaları nedeniyle hedeflerini belirleyerek kendi tercihlerini uygulayabilme” gibi yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen (Knapper ve Cropley, 2000, Akt. Günüş ve diğerleri, 2012) faktörler olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının aylık geçim gideri değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde, aylık geçim gideri 500 ile 1000 TL arasında olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 250 ile 500 TL arasında olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Maslow’un gereksinimler hiyerarşisi kuramı ile açıklanabilir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin kendini gerçekleştirme sürecidir. Maslow’un gereksinimler hiyerarşisi kuramına göre kendini gerçekleştirme gereksinimi en üst düzey gereksinimdir. Aylık geçim gideri düşük olan orta düzeyde (500 ile 1000 TL) olanlara göre, daha alt düzeydeki gereksinimlerinin karşılanmamış olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükselmesi için; örneğin, katılımcıların öğrenimlerini sürdürdükleri eğitim fakültesinde ders programları ve örtük program aracılığı ile yapılacak etkinlikler doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesine önem verilebilir. Öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenenler olmaları için, konuyla ilgili katıldıkları ve katılacakları etkinlikler denetlenerek aylık burslar verilebilir. Araştırmanın sonuçlarının nedenlerini araştırarak nitel verilere dayalı çalışmalar yapılabilir. Araştırma, daha büyük çalışma grupları üzerinde yapılabilir. Bu konuda daha genellenebilir sonuçlara ulaşılması, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarının yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. International Educational Technology Conference (IETC). (2008 Mayıs). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- 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.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik Kara, D., ve Kürüm, D. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi örneği)*. Sözel bildiri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bahadır, Z., ve Certel, Z. (2012). *Beden eğitimi öğretmenlerinin meraklılık düzeyleri üzerine bir araştırma (Kayseri İli Örneği)*. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 340-348.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö., ve Yılmaz, K. (2005). *Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Demirel, M. (2009, Mayıs). *İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış*. Sözel bildiri, I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Tam Metin Bildirileri Kitabı, 1-25.
- Demirel, M., ve Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlilik algıları*. 10 th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, 2, 1126-1133.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). *The concepts of university lifelong learning provision in Europe*. *Transition Studies Review*, 11 (3), 227-235
- Deringöl, Y., Yaman, Y., Özşarı, İ., ve Gülten, D. Ç. (2010, Kasım). *İlköğretim öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerinin incelenmesi*. Sözel bildiri, International

- Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), (2010, Kasım), Antalya.
- Diker-Coşkun, Y., ve Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Diker-Coşkun, Y., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. 05/10/2014 tarihinde www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3206/oik584.pdf adresinden alınmıştır.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Güçlü, S., Bostan, N., ve Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi Hemşirelik Bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 459-468.
- 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, H. F., ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 309-325.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Karadeniz-Bayrak, B. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25, 436-456.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79-87.
- 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.
- Köksal, N., ve Çöğmen, S. (2013). Pre-Service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Polat, C. ve Odabaşı, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey) Proceedings içinde (596-606). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Selvi, K. (2011). Teachers’ lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 61-69.
- Sönmez, V. (1998). *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç., ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 395-417.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., ve Yanpar-Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (1999). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (Rapor No: TY 1184/1999). <<http://www.tusiad.org/turkishrapor/mesleki/mesleki02-1.pdf> adresinden elde edildi.

- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3 (2), 17-23.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals and communities need life-long learning in the course of self-actualization for a quality life. Each individual can not reach the same level during the process of life-long learning because each individual may encounter different obstacles and factors affecting this process. Formal and informal learning environments, style of learning, age, motivation for learning, cultural structure of the community and the teacher as a role model are among the factors affecting life-long learning (Günüç et. al., 2012). Without doubt, the teacher variable as a role model is of greater importance as it helps students to set their own targets and evaluate their own processes, organizes environments that will raise students' awareness of how to reach the required information and how to make use of this information, is a source of motivation for students to learn how to learn and throughout life-long learning process and demonstrates behaviors showing that individuals are in need of constant learning. In this regard, the highest priority should be attached to make pre-service teachers life-long learners to take the measures required to tackle the potential outcomes of the period of change within the globalizing information society and to prepare individuals to be life-long learners who can cope with the change. When the literature related to life-long learning in Turkey is examined, it is seen that there is a paucity of research about the life-long learning tendencies of pre-service teachers. Thus, the present study aims to investigate pre-service teachers' life-long learning tendencies and to compare these tendencies in relation to some variables.

Method

The present study is a quantitative study designed in the survey model. The universe of the study is comprised of 1125 students attending the Education Faculty of Dumlupınar University in 2014-2015 academic year and sampling consists of 286 pre-service teachers selected from the universe through stratified sampling technique. In the study, "Life-long Learning Tendencies Scale" developed by Diker-Coşkun and Demirel (2010) was employed as a data collection instrument. Within the study, descriptive statistics were calculated to determine the pre-service teachers' life-long learning tendencies. In paired comparisons, t-test and in comparisons having more than three dimensions ANOVA were employed. In cases where the normality of the data was not fulfilled, Kruskal Wallis H test was run for triple comparisons.

Result and Discussion

The findings of study revealed that the pre-service teachers' life-long learning tendencies are low. On the basis of the educational philosophies adopted by the educational programs implemented in Turkey, life-long learning skills are integrated with the teaching programs of basically elementary and secondary school Mathematics, Science, Turkish, Social Studies and Life Sciences courses. In this regard, pre-service teachers who are expected to impart these skills to future generations within the framework of these courses should have strong life-long learning tendencies. One reason for this finding contrary to the expectations may be because of the fact that life-long learning tendencies/skills are not integrated into teacher education programs as much as they are integrated into elementary and secondary school programs. It was also found that the pre-service teachers' scores taken from motivation, perseverance, deprivation in organization of learning and lack of curiosity sub-dimensions of LLLTS are low. This can be interpreted as acquisition of new information and skill about any subject is not

among the priorities of the pre-service teachers; their level of effort investment when they are confronted with a difficult and complex problem is low and they have some shortcomings in the organization of learning and they do not have enough desire to understand or learn something new. The second focus of the present study is the exploration of the pre-service teachers' life-long learning tendencies in relation to some variables. It was found that the pre-service teachers' life-long learning tendencies did not significantly vary depending on gender variable on the sub-dimensions of motivation, perseverance, deprivation in the organization of learning and on the whole of the scale. The pre-service teachers' life-long learning tendencies vary significantly depending on gender only on the sub-dimension of lack of curiosity in favor of the male students. When the pre-service teachers' life-long learning tendencies were investigated in relation to their academic achievement, it was found that the life-long learning tendencies of the pre-service teachers having a general academic average ranging between 2.00 and 2.99 are higher than those of the pre-service teachers having a general academic average ranging between 3.00 and 4.00. A life-long learner should possess scientific method skills such as learning how to learn, learning how to generate information and tackling with risks and problems and technical skills such as mathematic and science knowledge, information and communication technologies, problem solving, analytic skills and foreign language competence (Günüç et. al., 2012). In this connection, it is naturally expected that the pre-service teachers having higher academic achievement should have stronger life-long learning tendencies. The finding of the present study is contrary to this expectation. This may be because the exams taken at education faculties by students may not assess the above-mentioned characteristics of a life-long learner or higher level thinking skills (e.g. analysis, synthesis, and evaluation). Another finding of the study is that the life-long learning tendencies of the first year pre-service teachers are lower than those of the other grades. A possible reason for this finding is that the first year students most recently completed a period of university entrance exam preparation, which requires solving multiple-choice questions. In literature, it is stated that life-long learning can occur at every age group in different ways. In this regard, another reason for the first-year students' having lower level of life-long learning tendencies may be that they have relatively less experience, their learning habits are relatively less rooted and they are relatively less independent to set their own goals (Knapper ve Copley, 2000, cited in Günüç et. al., 2012).