

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Relationships Between Self Efficacy Expectations and Personality Traits With Lifelong Learning Tendency

Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, Türkiye

Sinem TARHAN

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bartın, Türkiye

Hicran ÇETİN GÜNDÜZ

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 04.10:2016

Yayına Kabul Tarihi: 27.02.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı; pedagojik formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya konulması, bu eğilimde kişilik özellikleri ve özyetkinlik beklentisinin yordayıcılığının belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Bartın, Nevşehir ve Sakarya Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 352 öğrencidir. Verilerin toplanmasında, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Genellenmiş Özyetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans dağılımları, betimsel istatistikler, t testi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin sürekli yeni şeyler öğrenmek ve kendini geliştirmek konusunda istekli olmadıkları belirlenmiştir. Kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkeklere göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca bireylerin duygusal dengesizliği ve deneyime açıklık özellikleri azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, özyetkinlik, kişilik özellikleri

Abstract

The aim of this paper is to present pedagogical formation students' lifelong learning tendencies and determine individualistic characteristics and self-competence expectation predictiveness of them in this tendency. The study group of the research is 352 students having pedagogical formation education at Bartın, Nevşehir and Sakarya Universities. Lifelong Learning Tendency Identification Scale, Personality Test based on Adjectives and Generalized Self-Efficacy Scale has been used in the collection of the data. Frequency distributions, descriptive statistics, t-test and hierarchic regression analysis have been used in the analysis of the data. At the result of the findings, it has been determined that the students are not willing to learn new things continuously and developing themselves. Lifelong learning tendencies of the females have been lower than the males in the results. Also, it has been determined that as emotional imbalance of the individuals and characteristic of openness to experience increase, lifelong learning tendencies also increase.

Keywords: Life long learning, self efficacy, personality traits

1. Giriş

İnsan var olduğu günden bu yana öğrenmekte ve öğrendiklerini gelecek nesillere aktarmaktadır. İnsanlığın gelişimini yansıtan kültür ve bilim bu aktarım sayesinde oluşmuştur. İlk ve en temel öğrenmeler aile içinde gerçekleşirken, çocuğun büyümesi ve eğitim ihtiyacının artması ile diğer öğrenmeler okul ortamında gerçekleşmektedir. Aile ve okul öğrenme sürecinde iki önemli kurum olarak değerlendirilmekle birlikte öğrenme her zaman ve her yerde gerçekleşmektedir. Çünkü Akkoyunlu'ya (2008) göre bilgi; yaratıcılık ve yenilik için önemli bir unsur, öğrenme ve düşünme için temel bir kaynaktır. Ayrıca daha bilgili ve bilinçli vatandaşlar oluşturmak için bir anahtar, vatandaşların akademik, iş ve günlük yaşamlarında daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlayan bir faktördür.

Çağımızda özellikle bilgi iletişim teknolojilerinin hayatın her alanında kullanımının artması ile birlikte bilgiye ulaşmada, zaman ve yer sınırlaması olmadan öğrenme söz konusu olmaktadır. Bu öğrenmeler yaşam boyu öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği olarak tanımlanmıştır (HBÖ, 2009). Yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel gelişimleri ve yaşam doyumları kadar iş piyasasına uygun, farklı alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmiş eleman ihtiyacının karşılanması açısından da önemlidir. 10. Kalkınma Planında (2013) "İşgücünün eğitim düzeyi yükseltilecek istihdam edilebilirliğinin artırılması ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilmesi" vurgusu, gelecek yılların öncelikli politikaları arasında yer almaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı çağın ihtiyaçları doğrultusunda, hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayattaki değişmelere ayak uydurabilmek amacıyla ortaya atılmış, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline gelmiştir (HBÖ, 2014). 21 yy.da yaşam boyu öğrenmenin genel çerçevesi, herkes için yeni temel beceriler edinmenin sağlanması, insan kaynaklarına daha fazla yatırım yapılması, eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi, her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi, diğer bir ifade ile önceki öğrenmelerin tanınması, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeneden gözden geçirilmesi ve eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılması olarak belirlenmiştir (HBÖ, 2014).

Yaşam boyu öğrenmede amaç tüm yaş gruplarındaki bireylerin nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişimlerini sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ise eğitim sistemleri kilit rol oynamaktadır (Akkoyunlu, 2008). Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Neyi nasıl öğre-

teceğini bilen, alanına hâkim, güncel gelişmeleri takip eden, kendini kişisel ve mesleki olarak geliştiren öğretmen öğrencilerinin karşısında hayat boyu öğrenme için en doğru rol model olacaktır. Shuman ve ark. (2005) yaşam boyu öğrenme becerilerini; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme, çeşitli yolları kullanarak öğrenebilme, öğrenirken doğru soruları sorabilme, eleştirel okuma, araştırma, bilgiyi toplama ve kullanma, neyin değerli olduğunun ve neyin öğrenilmesi gerektiğini fark edebilme ve bir öğrenme planını takip etme olarak sıralamışlardır. Bu özellikler bir öğretmende olması gereken özelliklerdir. Öğretmenin bu özelliklere sahip olabilmesinde ve kendini geliştirebilmesinde özyeterlik kavramı etkili olmaktadır.

Özyeterlik; bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan davranışları ne kadar iyi yapabilecekleri ile ilgili bireysel algıları (Bandura, 1982) olup, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1995). Özyeterlik inançları yüksek olan bireylerin kendilerine güvenleri de yüksektir (Pajares, 2002), kişisel çabalarına ve becerilerine güvenirlir ve sonuçları etkileyebilirler (Carver ve Scheier, 2003). Özyeterlik inancı bireyleri yeterliliklerini geliştirmeleri için motive eder ve bu nedenle öğrenme sürecinde gereklidir (Schunk, 1996). Kendine güvenen, neye ihtiyacı olduğunu bilen, ne yapıp ne yapamayacağını fark eden birey yeni şeyler öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açıktır, öğrenmekten keyif alır. Öğrenme sürecinde kişilik özellikleri de çok önemlidir. Doğuştan getirilen ve çevresel faktörlerin etkisi ile sonradan kazanılan özelliklerin birleşimi olan kişilik, Mischel ve diğ.'ne (2008) göre bireyin davranış kalıplarını, düşünce ve duygularını içeren dinamik bir yapıdır. McCrae ve Costa, (1997) tarafından geliştirilen beş faktör kişilik kuramına göre kişilik; dışadönüklük, duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık/kültür faktörlerinden oluşmaktadır. Dışadönük bireyler sosyal iletişim ve yakın dostluklara önem verirler, özsaygıları yüksektir (Barrett ve Pietromonaco, 1997), liderlik özellikleri vardır ve bu özellikleri nedeni ile içinde buldukları ve çalıştıkları gruplara önemli katkılar sağlarlar (Barry ve Stewart, 1997). Sorumluluk özelliği yüksek bireyler düzenli ve öz disiplinlidir (Dollinger ve diğ. 1996). Ayrıca dikkatli ve düzenli çalışır, grup çalışmalarında başarılı olurlar (Friedman ve Schustack, 2003). Deneyime açıklık özelliği güçlü kişiler, güzel sanatlarla ilgili, meraklı, hayal gücü güçlü, iç gözü düzeyi yüksek, orijinal ve ilgileri geniş kişiler olarak tanımlanırlar (Sneed, McCrae ve Funder, 1998). Ayrıca yaratıcılık düzeyleri yüksektir, karşılaştıkları problemlere farklı ve yaratıcı çözümler bulabilirler, esnekler, belirsiz ortamlarda amaçlarını gerçekleştirmede başarılıdırlar. Daha farklı ve derin yaşantılar geçirirler, var olan durumu iyileştirme ve değiştirme potansiyelleri vardır (McCrae ve Costa, 1987). Sayılan bu özelliklere sahip bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri incelendiğinde; yeni gelişmelerle ve konularla ilgili oldukları (Akkoyunlu, 2008), bilişsel ve duyuşsal özellikleri incelendiğinde ise güdülenme, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi özelliklerinin baskın

olduğu görülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle üniversite öğrencileri ile çalışıldığı, bu çalışmalarda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve algılarının (Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Evin Gençel, 2013; Gür Erdoğan, 2014; Dünder, 2016), yaşam boyu öğrenme için gerekli yeterliklere ne kadar sahip olduklarının (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010; Savuran, 2014) ya da yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mesleki özyeterlikler (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Ayra, 2015) arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, ağırlıklı olarak öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimine ya da öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Yapıcı ve Yapıcı, 2013; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Tepeli ve Caner, 2014; Süral ve Sarıtaş, 2015) tespit edilmiştir.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile genel özyeterlikleri ile kişilik özelliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bireyin algıladığı genel özyeterliğin öğrenme sürecini etkileyeceği, kişilik özelliklerinin de öğrenmede etkili olduğu göz önüne alındığında bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya konulması, yaşam boyu öğrenme eğiliminde kişilik özellikleri ve özyeterlilik beklentisinin yordayıcılığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri ve özyeterlilik beklentileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ne düzeyde yordamaktadır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma modeli araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde tarama ve deneme olmak üzere iki temel yaklaşım vardır (Karasar, 2004). Bu çalışma pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kişilik özellikleri ve özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan betimleyici bir ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama

modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmannın çalışma grubu Bartın Üniversitesi, Nevşehir Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 475 kişiden oluşmaktadır. Sosyal ve kültürel etkinliklere katılıma ilişkin bilgi vermeyen ya da rastgele doldurduğu belirlenen katılımcıların formları çıkarılmış ve 428 katılımcının verileri ile analize gidilmiştir. Katılımcıların 276'sı (%64,5) kadın, 152'si (%35,5) erkektir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yordayıcı değişkenlerle gerçekleştirilen analizlerde ise rastgele doldurulan ölçeklerin yanında, ölçek doldurma oranı %5 üzerinde olan katılımcıların verileri çıkarıldığı için 352 öğrenci ile analizlere devam edilmiştir. Bu grupta katılımcıların 223'ü (%63,4) kadın, 129'u (%36,6) erkeklerden oluşmaktadır. Çalışan öğrenci sayısı 140 (%39,8), çalışmayan öğrenci sayısı 212 (%60,2)'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında demografik bilgi formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (Diker Coşkun, 2009), Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) (Bacanlı, İlhan ve Aslan 2009) ve Genellenmiş Özyetkinlik Beklentisi Ölçeği (Jarusalem ve Schwarzer, çev. Yeşilay, 1993 akt. Tarhan, 2012) kullanılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği; Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ölçek altılı likert tipi bir ölçektir (Çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor). Faktör analizi sonucunda güdülenme (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde), merak yoksunluğu (9 madde) olmak üzere dört boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. 27 maddelik ölçeğin Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada ise güvenilirlik analizi tekrar edilmiş ve .90 olarak bulunmuştur.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (Bacanlı, İlhan ve Aslan 2009); Beş Faktör kuramından yola çıkılarak hazırlanmış olan ölçek, 40 sıfat çiftinden ve dışadönüklük yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik, deneyime açıklık olmak üzere toplam beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 1-7 arasında yedili likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak için iki hafta arayla test tekrarı yapılmış ve ölçek boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. SDKT'nin boyutlarının iç tutarlılık katsayıları .73 ile .89 aralığında değişmektedir.

Genellenmiş Özyetkinlik Beklentisi Ölçeği; Jarusalem ve Schwarzer (1979) tarafından geliştirilen ölçek Türkçe'ye Yeşilay (1993) tarafından kazandırılmıştır. Bireylerin özyeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve doğru değil (1), biraz doğru (2), daha doğru (3) ve tümüyle doğru (4) olmak üzere 4'lü dereceleme şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin puan aralığı 10-40'dır. Tek boyutlu olan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 ile .90 arasındadır (Akt. Tarhan, 2012).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22,0 kullanılmıştır. Analizlerde gerçekleştirilen sosyal ve kültürel etkinlikleri belirlemek için frekans dağılımları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirlemek için betimsel istatistikler ve t testi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve cinsiyet, özyetkinlik beklentileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler kullanılmadan önce kayıp değerler incelenmiştir. Özellikle regresyon analizinde kullanılacak değişkenler için (yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet, kişilik özellikleri ve özyetkinlik) %5 üzerinde boş bırakma eğilimi olan veriler analizden çıkarılmış (Kalaycı, 2008), diğer veriler için veri atama yöntemi olarak ortalama atama kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin -1.5 ile +1.5 aralığında yer aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hataya bölünmesiyle elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testinde normallik varsayımı desteklenmemekle birlikte, incelenen histogram grafikleri ve Q-Q plot grafiği değişkenlerin dağılımlarında normallik varsayımını karşıladığını gösterdiği için analizlere devam edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi kullanılmadan önce değişkenlerin varsayımları karşılayıp karşılamadığı ve dağılımın normalliği saçılma diyagramı, mahalobis, cook'a distance, z değerleri ve diğer analizler ile test edilmiştir. Yordayıcı değişkenler (cinsiyet, kişilik özellikleri ve özyetkinlik beklentisi) ile bağımlı değişken (yaşam boyu öğrenme eğilimleri) arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve dağılımların normal olduğu görülmüştür.

Hiyerarşik regresyon analizinde (sıralı regresyon) bağımsız değişkenler denkleme araştırmacı tarafından belirlenen sırada girilir. Her bir bağımsız değişkenin kendi giriş noktasında denkleme ne kadar katkı sağladığına göre değerlendirilir. Araştırmacı, nedensel olarak öncelikli olduğu varsayılan değişkenlerin girişine öncelik verir (Tabachnick ve Fidel, 2015). Bu çalışmada kişilik özellikleri birinci sırada, öz yetkinlik beklentisi ikinci sırada ve cinsiyet değişkeni üçüncü sırada modele dahil edilmiştir.

Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklamadaki pratik değerlerini belirleyebilmek amacıyla kısmi etki büyüklükleri incelenmiştir. Regresyon analizlerinde kısmi etki büyüklükleri değerlendirilirken kısmi korelasyon katsayısının karesi için referans değerlerini sırasıyla küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için 0.02, 0.13 ve 0.26 olarak belirtmiştir (Cohen 1988'den akt. Berberoğlu ve Tansel, 2014).

3. Bulgular ve Yorumlar

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin bulgular:

Araştırmaya katılan 352 öğrencinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi değerlendirilirken ölçekten alınan minimum, maksimum puanlar ile standart sapma ve ortalama değerleri kullanılmıştır. 6'lı likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 olarak

alandığında 3,5 değeri “çok az uyuyor” ve “çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası olarak alınmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden alınabilecek en düşük puan (27x1) 27, ortanca puan (27x3,5) 94,5 ve en yüksek puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir (Diker Coşkun ve Demirel; 2012).

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Mak	\bar{X}	SS
Ölçeğin Tümü	352	27	121	62,32	20,07
Alt Boyutlar					
Motivasyon	352	6	36	10,00	3,99
Sebat	352	6	36	13,57	5,52
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	352	6	36	14,94	7,25
Merak Yoksunluğu	352	9	54	23,80	10,41

Betimsel istatistikler incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden alınan en düşük puan 27, en yüksek puan 121 iken, ölçek ortalaması 62,32 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalaması, ölçeğin ortanca puanından (94,5) düşük bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamanın altında olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarında ortalama puanlar sırasıyla merak yoksunluğu ($\bar{X}=23,80$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($\bar{X}=14,94$), sebat ($\bar{X}=13,57$), motivasyon ($\bar{X}=10,00$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, yeni bilgileri arama, bulma, mesleği ile ilgili konularda kendini geliştirme, araştırma yapma ve öğrenmeye meraklı ve açık olma gibi konularda düşük puanlar aldıklarını göstermektedir. Bir diğer ifade ile öğrenciler sürekli yeni şeyler öğrenmek ve kendini geliştirmek konusunda istekli bulunmamıştır.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre değerlendirilmesi:

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	223	59,17	19,74	269,58	3,94	.000
Erkek	129	67,75	19,54			

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(269,53)=3,94 p<.01]. Kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($\bar{X}=59,17$) erkeklere göre ($\bar{X}=67,75$) daha düşük bulunmuştur. Bu bulgu yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerde kişilik özellikleri ve özyetkinlik beklentisinin yaşam boyu öğrenme eğilimini yordama düzeyine ilişkin bulgular:

Değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ile dışa dönüklük ($r=-.223$, $p<.01$), yumuşak başlılık ($r=-.272$, $p<.01$), sorumluluk ($r=-.257$, $p<.01$) arasında negatif yönde düşük korelasyon, duygusal dengesizlik ($r=-.360$, $p<.01$), deneyime açıklık ($r=-.374$, $p<.01$), özyetkinlik ($r=-.305$, $p<.01$) arasında negatif yönde orta düzeyde ve cinsiyet ($r=.206$, $p<.01$) ile pozitif yönde düşük düzeyde korelasyon bulunmuştur. Tablo 4'de hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Matrisi

	\bar{X}	SS	YBÖE	1	2	3	4	5	6	7
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (YBÖE)	62,31	20,06								
Yordayıcı Değişkenler										
1.Dışa dönüklük	42.34	8.42	-.223*							
2.Yumuşak başlılık	43.15	8.07	-.272*	.608*						
3.Sorumluluk	36.07	6.72	-.257*	.496*	.662*					
4.Duygusal Dengesizlik	32.68	6.22	-.360*	.606*	.617*	.563*				
5.Deneyime açıklık	44.92	8.47	-.374*	.520*	.550*	.624*	.670*			
6.Özyetkinlik Beklentisi	28.78	6.72	-.305*	.179*	.220*	.179*	.220*	.345*		
7.Cinsiyet	1.37	0.48	.206*	-.193*	-.121*	-.072	-.102**	-.072	.077	

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

Modele birinci adımda girilen kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluğun modeldeki özgün katkılarının anlamlı olmadığı görülmüştür

$R^2 = .164$, $F(5,346) = 13,579$, $p > .05$. Birinci adımda girilen duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık değişkenlerinin ise yaşam boyu öğrenme eğilimini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür $F(5,346) = 13,579$, $p < .05$. Değişkenlerin toplam varyansa katkısı %16,4 olarak bulunmuştur. Duygusal dengesizlik ($\beta = -.204$, $p < .05$) ve deneyime açıklık ($\beta = -.248$, $p < .05$) değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği görülmüştür. Bir kişilik özelliği olarak duygusal dengesizlik azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri artmaktadır. Diğer taraftan deneyime açıklık azaldıkça da yaşam boyu öğrenme eğilimi artmaktadır. Modelde deneyime açıklık için kısmi etki büyüklüğü $sr^2 = 0.03$, duygusal dengesizlik için 0.02 'dir. Bu kısmi etki büyüklükleri her iki değişken için de küçüktür ve etkileri pratik bir değere sahip değildir.

Tablo 4: Kişilik özellikleri ve özyetkinlik beklentisinin yaşam boyu öğrenme eğilimini yordama düzeyi

	R	R ²	R ² ch	F	DF	B	β	P
Blok 1								
Sabit	,405	,164	,164	13,579	5/346			
Dışa dönüklük						,125	,052	,435
Yumuşak başlılık						-,142	-,057	,447
Sorumluluk						,072	,024	,738
Duygusal dengesizlik						-,659	-,204	,007
Deneyime açıklık						-,588	-,248	,001
Blok 2								
Sabit	,446	,199	,035	14,316	6/345			
Dışa dönüklük						,119	,050	,447
Yumuşak başlılık						-,087	-,035	,635
Sorumluluk						,009	,003	,965
Duygusal dengesizlik						-,684	-,212	,004
Deneyime açıklık						-,406	-,171	,021
Özyetkinlik Beklentisi						-,601	-,201	,000
Blok 3								
Sabit	,489	,239	,040	15,421	7/344			
Dışa dönüklük						,220	,092	,157
Yumuşak başlılık						-,061	-,024	,735
Sorumluluk						-,018	-,006	,930
Duygusal dengesizlik						-,692	-,215	,003
Deneyime açıklık						-,399	-,168	,020
Özyetkinlik Beklentisi						-,673	-,225	,000
Cinsiyet						8,488	,204	,000

$p < .05$

Modelde ikinci adımda girilen özyetkinlik beklentisinin özgün katkısının model içerisinde anlamlı olduğu görülmektedir $R^2 = .199$, $F(6,345) = 14,316$, $p < .01$. Özyetkinlik beklentisi ($\beta = -.201$, $p < .01$) yaşam boyu öğrenme eğilimini negatif düzeyde

yordamaktadır. Özyetkinlik beklentisinin ikinci adımda modele eklenmesiyle birlikte deneyime açıklığın β değerinin $-.25$ 'den $-.17$ 'ye düştüğü görülmektedir. İkinci blokta yer alan değişkenlerin hepsinin modelin tamamında açıklanan varyansa katkısı % 19,9'dur ve yaşam boyu öğrenme eğilimini anlamlı şekilde yordamaktadır [$F(6,345) = 14,316, p < .01, R^2 = .199$]. Özyetkinlik beklentisinin kısmi etki büyüklüğü 0.04 'tür. Bu kısmi etki büyüklüğü küçük olarak yorumlanabilir ve yordayan değişkenin pratik bir değeri olmadığı söylenebilir.

Modele üçüncü adımda cinsiyet değişkeni girilmiştir. Cinsiyet değişkeninin özgül katkısının model içerisinde anlamlı olduğu görülmektedir $R^2 = .239, F(7,344) = 15,421, p < .01$. Cinsiyet ($\beta = .204, p < .01$.) yaşam boyu öğrenme eğilimini pozitif düzeyde yordamaktadır. Üçüncü blokta yer alan değişkenlerin hepsinin modelin tamamında açıklanan varyansa katkısı % 23,9'dur ve yaşam boyu öğrenme eğilimini anlamlı şekilde yordamaktadır [$F(7,344) = 14,421, p < .01, R^2 = .239$]. Cinsiyet değişkeninin kısmi etki büyüklüğü 0.05 olarak bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü de küçük bir etki büyüklüğü olmakla birlikte diğer değişkenlere göre pratik değerinin biraz daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin tümünden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, puanların ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, yeni bilgileri arama, bulma, mesleği ile ilgili konularda kendini geliştirme, araştırma yapma ve öğrenmeye meraklı ve açık olma gibi konularda düşük puanlar aldıklarını göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler sürekli yeni şeyler öğrenmek ve kendini geliştirmek konusunda istekli bulunmamıştır. Literatürde bu konuda farklı bulgular mevcuttur. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit eden çalışmalar (Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Tunca, Alkın Şahin, Aydın, 2015) yanında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulan (Demirel ve Akkoyunlu 2010; Ayra, 2015; Gür Erdoğan, 2014; Ergün ve Cömert Özata, 2016) çalışmalar da mevcuttur. Bu farklılığın nedenlerinden biri, çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının farklılaşması ve ölçeklerin alt boyutlarında yaşam boyu öğrenmenin farklı bileşenlerine odaklanması olabilir. Diğer ise çalışma gruplarıdır. Bazı araştırmalar sadece üniversite öğrencileri üzerinde yapılırken, bu çalışmada olduğu gibi, bazı çalışmalar ise hem lisans son sınıf öğrencilerini hem de mezunları kapsayan pedagojik formasyon öğrencileri üzerinde yapılmış olabilir. Bu çalışmanın katılımcıları için Türkiye'deki üniversitelerin çoğunda programların yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici olmaması ve lisans mezunu olup çalışan ya da kendi alanında iş bulamadığı için formasyon eğitimi alarak öğretmen olmak isteyen bireylerin aslında bu öğrenme sürecine zorunluluktan katılıyor olmalarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olmasında etkisi olduğu söylenebilir.

İkinci olarak pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkeklere oranla daha düşük bulunmuştur. Bu konuda literatürde farklı bulgulara rastlanmaktadır. Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ortalamalarının erkekler öğrencilerden daha yüksek olduğunu (Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Evin Gencil, 2013) ya da cinsiyete göre farklılık olmadığını (Tunca ve ark., 2015; Dündar, 2016) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere oranla daha düşük olması toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile açıklanabilir. Pedagojik formasyon alan ve halihazırda çalışan kadınların büyük bölümünün öğretmenliği daha rahat ve eve zaman ayırabilecekleri bir meslek olarak gördükleri için seçtikleri gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile eve ve evdeki sorumluluklarına daha çok zaman ayırmak zorunda kaldıkları için kendilerini geliştirme konusunda farklı bir çaba içine giremedikleri de söylenebilir.

Son olarak pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerde kişilik özellikleri ve özyeterlik beklentilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Bandura (1995) özyeterlik inançlarının gelişiminde ustalık deneyimleri, gözleme dayalı dolaylı deneyimler, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumun etkili olduğunu belirtir. Bir kişilik özelliği olarak duygusal dengesizlik azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri artmaktadır. Bu durum bireyin yaşamında dengeyi yakaladığında gelişmek ve yeni bilgiler edinmek için daha yüksek bir motivasyona sahip olabileceği şeklinde açıklanabilir. Diğer taraftan sonuçlarda deneyime açıklık arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin azaldığı görülmüştür. Bu durumun beklentinin tersinde olması, yaş ile birlikte kazanılan deneyimlerin yeni öğrenmelerin önüne geçiyor olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmada cinsiyet yaşam boyu öğrenme eğilimini pozitif düzeyde yordamaktadır. Bir diğer ifade ile erkek olmak yaşam boyu öğrenmenin yordanmasında daha etkilidir. Cinsiyete göre farklılıkların değerlendirildiği bölüme benzer şekilde sonuçların erkeklerin lehine çıkmış olması, kültürel olarak erkeklere tanınan eğitim fırsatlarının fazlalığı ve kadınların ev ve çocuk sorumluluklarının yanında yeni bilgi ve beceriler için araştırmalar yapma konusunda motivasyonlarının yeterli olmadığı yönünde yorumlanabilir.

Bu araştırmaya dahil olan bireyler iki gruba ayrılabilir. İlk grup Türkiye şartlarında üniversitede aldıkları eğitim doğrultusunda iş bulamamış olan ve bu nedenle pedagojik formasyon eğitimi alarak iş gücüne katılmayı bekleyen genç yetişkinlerden oluşmaktadır. İkinci grup ise kamu ya da özel bir kurumda çalışmakla birlikte işinden memnun olmayan ve öğretmen olmayı gelecekte bir fırsat olarak değerlendirmek isteyen bireylerdir. Her iki grubun hedefleri ve hayatta karşılaştıkları zorunluluk yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve özyeterliklerini etkilemiş olabilir.

Tüm yüksek öğretim programlarında özellikle de eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici akademik ve sosyo-kültürel çalışmalar yapılmalıdır. kurum ve kuruluşların çalışanlarına yönelik düzenledikleri kurs, seminer ve eğitim-

lerde yaşam boyu öğrenme ihtiyacı ve bu konuya yönelik farkındalık artırıcı etkinlikler üzerinde durulmalıdır. Çalışmalarda yaşam boyu öğrenmenin bireye istihdam fırsatları yaratması yanında kişisel ve sosyal gelişimi için de yararlı olduğuna dikkat çekilmelidir. Ayrıca okul öncesinden başlayarak eğitim kurumlarında öz yeterliği güçlendirici rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerine yer verilmelidir.

Bu çalışma pedagojik formasyon eğitimi alan yetişkin bireylerle yapılmıştır. Bu konuda yapılacak diğer çalışmalar için şunlar önerilebilir:

1. Çalışma grubu olarak öğretmen adayları ya da görev başındaki öğretmenler seçilebilir.
2. Çalışma grubu genişletilebilir ve çeşitlendirilebilir. Üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırılabilir.
3. Yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik ve kişilik özellikleri konusunda nicel yöntemlerle toplanan veriler, nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek derinlemesine bilgi edinilebilir.

5. Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. Erişim Adresi: (10 Ağustos 2016) <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc>
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 261-279.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Self-efficacy in changing societies. A. Bandura (Edt.), 1-44. New York: Cambridge University.
- Barrett, L. F. and Pietromonaco, P. R. (1997). Accuracy of the five-factor model in predicting perceptions of daily social interactions. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 23 (11), 1173-1188.
- Barry, B. and Stewart, G.L. (1997). Composition, process and performance in self-managed groups: The role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 82 (1), 62-78.
- Berberoğlu, G. ve Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60 (5), 683-701.
- Carver, C.S. and Scheier, M. (2003). Optimisim. In S.J. Lopez and C.R. Snyder (Eds), *Positive psychological assessment a handbook of model and measures (75-89)*. Washington DC: American Psychological Association.
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.

- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlilik algıları. 10th International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, *Proceedings Book*, 2, 1126- 1133.
- Dollinger, S. J., Leong, F. T. L. and Ulicni, S. K. (1996). On traits and values: With special reference to openness to experience. *Journal of Research in Personality*, 30, 23–41.
- Dündar, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19 (2), 427-438.
- Ergün, S. ve Cömert Özata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Human Science*, 13 (1), 1851-1861.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Friedman, H.S. and Schustack, M. W. (2003). Personality classic theories and modern research (2th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Gür Erdoğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- HBÖ (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- HBÖ (2009). 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi
- İlğan, A., Sevinç Ö. S. ve Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 175-195.
- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). Erişim Adresi: www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/.../Onuncu%20Kalkinma%20Planı.pdf
- Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi (13. Baskı) Ankara: Nobel.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), 81-90.
- McCrae, R. R. and Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52 (5), 509-516.
- Mischel, W., Shoda, Y. and Ayduk, Ö. (2008). Introduction to personality (8th ed.). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
- Pajares, F. (2004). Albert Bandura: Biographical sketch. Erişim Adresi: <http://des.emory.edu/mfp/bandurabio.html>
- Savuran, Y. (2014). İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına kıyasla yaşam boyu öğrenme becerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Schunk, D. H. (1996). Self-Efficacy for Learning and Performance. Annual Conference of the American Educational Research Association. Erişim Adresi: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED394663.pdf>.
- Shuman L. J., Besterfield-Sacre, M., & McGourty, J. (2005). The ABET “professional skills” - can they be taught? Can they be assessed? *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 41-55.

- Sneed, C. D., McCrae, R. R. and Funder, D.C. (1998). Lay conceptions of the five-factor model and its indicators. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 115-126.
- Süral, S. ve Santaş, E (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 62-75.
- 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.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (M. Baloğlu, Çev. ed.), Ankara: Nobel.
- Tarhan, S. (2012). Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması (Yayınlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tepeli, Y. ve Caner, M (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 313-328.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8) Summer, 1421-1429.

Extended Abstract

Reaching knowledge, learning without time and space limitation is the point in question with the increase in using information and communication technologies in every part of life. These learnings make lifelong learning concept a current issue in our period. Lifelong learning is also important in the frame of meeting staff needs who are relevant to both labor market, individual development and life satisfaction and also developed their knowledge and skills in different fields. The aim in lifelong learning is to provide individuals at all ages access to qualified learning opportunities and several learning experiences equally and openly. The most important element of the education system is teacher. The teacher who knows what and how to teach, who is dominant in his field, developing himself individually and professionally will be the best model for the students for lifelong learning. Self-competence concept can be effective in teacher's using information and communication technologies, being able to learn by using different methods, asking correct questions during learning, critical reading, research, collecting and using knowledge, realizing what is valuable and what should be taught, having characteristics to follow a learning plan and developing himself. Self-competence is the individualistic perceptions of the individuals related to how well they can behave in managing possible situations. The individuals who have high self-competence beliefs also have high self-confidence; they trust their individual efforts and skills and affect the results. Personality traits and personality which is a combination of features which have been gained later by the effect of environmental factors and natural-born ones are also very important in learning process. Personality is established from extroversion, emotional imbalance, docility,

responsibility and openness to experience and culture factors. Extrovert individuals give importance to social communication and close friendships, their self-respect is high, they have leadership features and contribute to the groups they have been in and they have been working with because of their mentioned features. The individuals with high responsibility characteristics are regular and self-disciplined. Also they work carefully and regularly, they become successful in group works. Strong individuals who are open to experience are defined as individuals interested in fine arts, curious, strong imagination, high level of insight and original. Also their imagination levels are high. They can find different and creative solutions for the problems they met, they are flexible, and they are successful in realizing their aims in uncertain situations. They live different and deeply, they have the potential of improving and changing the existent situation. It is thought that the individuals with these characteristics have high tendency of lifelong learning. It has been determined that the individuals with lifelong learning have been interested with new developments and subjects and their features such as motivation, patience, interest, arranging learning have been dominant.

The basic aim of this study is to present students', who took pedagogical formation education, lifelong learning tendencies and determine individualistic characteristics and self-competence expectation predictiveness of them in this tendency. This study is a descriptive study aiming at presenting the relationship between lifelong learning tendencies of teacher nominees who took pedagogical formation education and their individual features and self-competences. The study group of the research is formed of 352 students including 223 female, 129 male students who took pedagogical formation education in Bartın University, Nevşehir University and Sakarya University. Demographic Information Form, Lifelong Learning Tendency Identification Scale, Individualistic Test based on Adjectives (SDTK) and Generalized Self-Efficacy Expectation Scale has been used in the collection of the data. Frequency distributions to determine the social and cultural activities realized in the analysis of the data, descriptive statistics and t-test to determine the level of lifelong learning tendencies, hierarchic regression analysis to determine the relationship between lifelong learning tendencies and gender, self-competence expectations and characteristic features. In the direction of the findings from the result of the data analysis, it has been determined that lifelong learning tendencies of the students have been lower than the average and the students are not willing to learn new things continuously and develop themselves. As the curriculum in most of the universities in Turkey does not support lifelong learning and the individuals who have been graduated from bachelor's degree and still working or have not found any job yet took formation education and wanted to be a teacher so they are obliged to this learning process; by the effect of these, tendency for lifelong learning has been low for participants of this study.

Besides, it has been found that lifelong learning tendencies of females have been lower than males. This situation can be explained with social gender pattern judgments. It has been observed that a large portion of the women who are still working and

took pedagogical formation preferred to be a teacher as they can mostly have more spare time at home and live more comfortably. As they have to spend more time for home and their responsibilities at home, they do not make a different effort to develop themselves. As emotional imbalance decreases as a characteristic feature, lifelong learning tendencies increase. This situation can be explained as the individual catch up a harmony in his life, he can have more motivation for development and to look for new knowledge. On the other hand, as openness to experience decrease, lifelong learning tendency increase. As this situation has been opposite to the expectation, it has been commented as the experiences gained with the age can prevent new learnings. The situation of the research results being in favor of the males can be commented as the excess of educational opportunities for males culturally and the females' having less motivation for making researches for new knowledge and skills in addition to their home and child responsibilities. Also the study group which is formed of young adults who took formation education as an obligation and waiting for employment can also effect the results. In the direction of the results of this study, it is proposed that supportive lifelong learning studies should be realized in all academic programs and educational faculties and because of this reason guidance and psychological consultancy activities strengthening self-competence should take place in all educational institutions starting from pre-school education.