

# Comparison of Effective Lifelong Learning Levels of Pre-Service Teachers In Terms of Various Variables<sup>1</sup>

**Demet DEMIRALP**

Munzur University

**Hilal KAZU**

Firat University

## Abstract

The purpose of this study is to compare and determine the effective lifelong learning levels of pre-service teachers in terms of various variables. The relational screening model of comparative type was used in this study among general screening models. The universe of the study consists of pre-service teachers studying at the first and fourth grade of faculties of education of a state university from each geographical region of Turkey in the spring term of the 2013–2014 academic year. The research sample consisted of 2159 pre-service teachers determined by the multi-stage sampling method. The Effective Lifelong Learning Scale was used as a data collection tool. Descriptive statistics, the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used in the analysis of the data. The effect magnitude of the difference between group means was also examined. In this study, it was concluded that pre-service teachers have a high level of effective lifelong learning and female pre-service teachers have higher effective lifelong learning levels. Furthermore, it was revealed that there is no statistical difference between pre-service teachers that were included in the teacher training program only for a period and those who are about to finish the program in terms of effective lifelong learning levels.

**Keywords:** *lifelong learning, teacher training, pre-service teacher*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 18, No 3, 2017  
pp. 71-85  
DOI: 10.17679/inuefd.354234

Received : 31.08.2016  
Revision1 : 31.03.2017  
Accepted : 19.10.2017

## Suggested Citation

Demiralp, D., and Kazu, H. (2017). Comparison of Effective Lifelong Learning Levels of Pre-Service Teachers in Terms of Various Variables, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 71-85. DOI: 10.17679/inuefd.354234

<sup>1</sup> This article is derived from Demet Demiralp's PhD dissertation entitled "The Assessment of Effectiveness of Teacher Training Programs in Upskilling Life-Long Learning Competence", conducted under the supervision of Hilal Kazu

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

It is mentioned that the tendencies in teacher training that have been effective and come forward since the 1990s, and one of the tendencies is expanding the pre-service education period of pre-service teachers with the concept of life-long learning (Fenwick, 2001). Many European countries are observed to be in a swift process of structuring their teacher training systems in line with all these thoughts. Participated in the Bologna process in 2011, Turkey made arrangements in the teacher training system and applied the practices of these processes in the following years. (TYYÇ, 2011). With the arrangements made in this process, it is aimed to train teachers who have life-long learning competence with the teacher training programs and who can use this competence by applying it to every spot in their lives after they graduate from the university. Going through a qualified pre-service education with the life-long learning understanding, teachers will lead the education system by constantly renewing themselves within the service and educate new generations in this direction. Considering the feasibility of all these expectations, to what extent pre-service teachers possess this competence is an issue of concern. In this respect, it was needed to determine the effective life-long learning levels of pre-service teachers and compare them in terms of different variables.

### **Purpose**

The purpose of this study was to determine the effective life-long learning levels of pre-service teachers and to compare these levels in terms of different variables. The answers to the following questions were sought in line with the general purpose of the study:

1. What is the level of effective life-long learning of pre-service teachers?
2. Do the effective life-long learning levels of pre-service teachers vary by their gender, classroom level and the universities where they study?

### **Method**

Among general screening models, the comparison type relational screening model was used in the study. The universe of the study consists of pre-service teachers studying at the first and fourth grades of faculty of education in the spring semester of the 2013-2014 academic year at a state university in each geographical region of Turkey. The multistage sampling method was used when creating the sample of the study, and 2159 pre-service teachers were included in the study. The Effective Life-Long Learning Scale (ELLLS) developed by Günüç, Odabaşı and Kuzu (2014) was used in the study. The scale is of single-factor structure and it consists of 33 items. In the analysis of the data collected for the purpose of the study, the scores are obtained from the scale by using the descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation). Before the analysis, the size, normality, and homogeneity pre-conditions were tested separately for each variable (gender, grade, and university) examined, and the MWU and KWH tests were used in the analysis of the data in the study by determining that the data do not fulfil the conditions of normality.

### **Findings**

Research findings have shown that pre-service teachers have high effective life-long learning levels. Nevertheless, it was seen that there is a significant difference between the scores taken from ELLLS by gender, and this difference is in favour of females. These findings have shown that the scores taken from ELLLS do not vary by the classroom variable. It was determined that there is a significant difference between the universities where pre-service teachers study and the scores they take from ELLLS, and this difference is in favour of those who study at Afyon Kocatepe, Yıldız Technical, Kastamonu, Ankara and Çukurova Universities.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of the study, it was found out that the effective life-long learning levels of pre-service teachers are high. In the study carried out by Evin Gencil (2013), it was found out that pre-service teachers perceive

themselves in the interval of "competent" in life-long learning. Similar results were obtained from the study carried out by Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010), as well. The findings in these studies that pre-service teachers perceive themselves as having the mentioned characteristics, coincide with the results of this research. In the study, it was concluded that the effective life-long learning levels of female pre-service teachers are higher. In a similar way, it was found out in Kılıç's (2014) study that female pre-service teachers have more positive attitudes towards life-long learning than male teachers. According to the results of the study carried out by Evin Gencil (2013), the perceptions of female pre-service teachers of their life-long learning competence are much more positive than those of male pre-service teachers. The result of the study have shown that there is no significant difference between the pre-service teachers who have been included in teacher training programs only for one semester (1st grade) and those who are about to complete the programs (4th grade) in terms of effective life-long learning levels. This result can be interpreted as teacher training programs are not effective in terms of bringing pre-service teachers effective life-long learning competence. At the same time, it was determined that the effective life-long learning levels of pre-service teachers studying at Afyon Kocatepe, Yıldız Technical, Kastamonu, Ankara and Çukurova universities are higher when compared to those studying at Dicle and Firat universities. This result can be interpreted as the pre-service teachers studying at the universities where the difference is found in their favour either prefer these universities as an effective life-long learner, or the teacher training in these universities has positive reflections on their effective life-long learning levels.

# Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması<sup>2</sup>

**Demet DEMİRALP**  
Munzur Üniversitesi

**Hilal KAZU**  
Fırat Üniversitesi

## Öz

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılarak belirlenmesidir. Araştırmada, genel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın evreni, 2013–2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma örneklemini, çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenerek, 2159 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğü de incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenmeye yüksek düzeyde sahip oldukları, kadın öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin erkek öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programına sadece bir dönem dahil olmuş öğretmen adayları ile programı tamamlamak üzere olanlar arasında etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından bir farklılık olmadığı da ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** yaşam boyu öğrenme, öğretmen eğitimi, öğretmen adayı



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 18, Sayı 3, 2017  
ss. 71-85  
DOI: 10.17679/inuefd.354234

Gönderim Tarihi : 31.08.2016  
1. Düzeltme : 31.03.2017  
Kabul Tarihi : 19.10.2017

## Önerilen Atıf

Demiralp, D., ve Kazu, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85. DOI: 10.17679/inuefd.354234

<sup>2</sup> Bu makale, Demet Demiralp'in Hilal Kazu danışmanlığında yürütülen "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini Kazandırmadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında ortaya çıkan yeni koşullara bireylerin hazırlıklı olmaları, yaşanacak değişimlere ayak uydurmaları ve böylece de yaşam koşullarını iyileştirebilmeleri için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışla bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünü olarak değerlendirilmektedir (Jarvis, 2004). Böylece her tür eğitim ve öğrenmeyi kapsayan şemsiye bir terim (European Commission, 2000, s. 4) olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini, hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine; her yerde ve bütün hayatları boyunca devam edecek bir süreç haline dönüştürmektedir. Bu üstün yönleri ile 1920'li yıllardan itibaren bütün dünyanın ilgi gösterdiği, uygulamaya koymaya çalıştığı bir kavram olarak beliren yaşam boyu öğrenme, eğitimcilerin gündemine 1970'lerde girmiştir. OECD 1973 yılında, ekonomik gelişimde eğitime dikkati çekmek adına "Sürekli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme için Bir Strateji" adlı bir raporu yayınlamıştır. Raporda evrensel ekonomi ve rekabet gücü için yetişmiş insana gereksinim duyulduğuna, mesleki başarıda kişinin sürekli yenilenmesinin önemli olduğuna işaret edilmiştir (EURYDICE, 2000). Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri konusu, 1990'lı yıllardan itibaren ise hem ulusal hem de uluslararası boyutta önem kazanmıştır (Hake, 2005). Bu yıllardan itibaren, eğitime ilişkin kavram, değer ve ilkelerin, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeniden tanımlandığı (DPT, 2006, s. 10) ve birçok ülkenin eğitim sistemlerini yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden yapılandırmak için harekete geçtikleri görülmektedir. Öyle ki yaşam boyu öğrenme, ulusal ve uluslararası pek çok kurum ve kuruluşun (UNESCO, ILO, OECD, AB gibi) çalışmalarında yer bulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme anlayışının uygulanmasında uluslararası alanda daha etkin olarak nitelendirilen Avrupa Birliği (AB)'nde topluluk ülkelerinin eğitim ve öğrenme alanlarının gelişimine yönelik on yıllık stratejide, temel unsurlardan biri olarak yaşam boyu öğrenme gösterilmiştir (Fontelles ve Enestam, 2006; Lee, Thayer ve Madyun, 2008). Bu bağlamda hazırlanan Feira Tebliği'nde yaşam boyu öğrenme için; (a) insana ve bilgiye yatırım yapma, (b) dijital okuryazarlık da dahil temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etme, (c) esnek ve yenilikçi öğrenme olanaklarını genişletme anlamları vurgulanmıştır (European Council, 2000).

Ülkemiz eğitim sisteminde ise bu kavram, özellikle AB sürecinin de etkisi ile önemli hale gelmeye başlamıştır. AB'nin önemle üzerinde durduğu yaşam boyu öğrenme anlayışı, Türkiye'de ilk olarak 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin yaş ve süre ile sınırlanamayacağı ile ilgili ifadelerle yer verilmesi ile ele alınmıştır. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yaşam boyu öğrenme konusunda genel ilkeleri olarak kabul edilen Kanun'da yaşam boyu öğrenmeden doğrudan söz edilmese de, dolaylı olarak öğrenmenin yaşam boyu devam ettirilmesi ve bunun için nelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 1997). Yaşam boyu öğrenme kavramına ancak son yıllarda, ülke olarak eğitim standartlarını yükseltmek adına yapılan düzenlemelerin etkisiyle, Milli Eğitim belgelerinde yer vermeye başlamıştır. Bununla birlikte Türkiye'de 2000 yılı itibarıyla eğitim politikaları belirlenirken sadece örgün eğitim kurumları değil, aynı zamanda tüm yurttaşların kişisel ve mesleki gelişimlerinin devamlılığını ve sürdürülebilirliğini de göz önünde bulunduran "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" kurulmuş ve yaşam boyu öğrenme için belirli bir adım atılmıştır. Sonrasında 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye ilk defa, 17. Milli Eğitim Şura kararlarının ikinci alt başlığı olan "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" bölümünün birinci kısmında ayrı bir başlık olarak yer verilmiştir (MEB, 2006). Resmi düzeyde yaşam boyu öğrenme ile ilgili kapsamlı ilk çalışma ise, Türkiye'nin AB ile yürüttüğü Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) dahilinde hazırlanmış "Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi"dir. Çalışmanın amacı, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütünlüklü olarak güçlendirilmesidir (MEGEP, 2006). Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı ise 2009 yılında Başbakanlık Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanmıştır. Bunlara ek olarak Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi Mayıs 2011'de başlamıştır (MEB, 2012). Özel hedeflerinin yanı sıra yürütülen tüm bu projeler kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan genel hedef, Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme politikasının geliştirilmesidir.

Ülkemizde, yaşam boyu öğrenme politikasının hem bilimsel hem de uygulama düzeyinde daha çok mesleki eğitim kapsamında ele alındığı görülmektedir. Oysa AB ülkelerinin eğitim sistemlerinde yaşam boyu öğrenme yaklaşımının durumunun değerlendirildiği 2000 yılına ait "Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union" adlı raporunda, yaşam boyu öğrenme başlığı altında toplanan politikaların genelde 16 yaşın üstündekiler için tarif edildiği ancak temel eğitimde

edinilen ya da edinilemeyen becerilerin, bireylerin yaşamları boyunca öğrenme yeteneklerini ve isteklerini etkilemesinden dolayı kavramın temel eğitimi de kapsamı gerektiğinden bahsedilmektedir. Buna dayanarak raporda eğitimin her düzeyde niteliğinin artırılmasının, daha bireyselleştirilmiş ders seçenekleri yaratılmasının, yeni teknolojilerin ve öğretim yöntemlerinin kullanımının, disiplinler arası çalışmaların, eğitim personelinin profilinin geliştirilmesinin, yükseköğretimde girişi kolaylaştırmanın, okuldan çalışma hayatına geçişin ve olanak çeşitliliğinin de yaşam boyu öğrenme politikaları başlığında ele alınması gerektiğinin altı çizilmektedir (EURYDICE, 2000). Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sorumlulukların yerine getirilmesi için sadece devlet politikalarına değil, aynı zamanda bazı kurum ve kuruluşlara da ihtiyaç vardır. Bu kurum ve kuruluşlar arasında olan üniversiteler de, bu sorumluluklar doğrultusunda öğrencilerine sadece mevcut bilgileri öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda onların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin beklentilerini de karşılamalıdır. Böylece başlıca işlevleri araştırma ve öğretim olan üniversitelerin işlevleri; öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlama, sınıf dışında da öğrenme fırsatları sunma ve öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretme şeklinde genişlemiş olacaktır (Parkinson, 1999). Bunların ışığında, hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri 1990'lı yıllar ile 2000'li yılların başında, kendi yükseköğretim sistemleri için çeşitli düzenlemelere gitmişlerdir. Ülkelerin çok farklı üniversite geleneklerine, farklı eğitim süreçlerine ve dolayısıyla farklı eğitim kalitelerine sahip oldukları göz önüne alındığında, bu düzenlemeleri ülkeler için ortak kılma düşüncesi, Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin uyumlaştırılması ve yakınlaştırılması için ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area-EHEA) oluşturulması girişimini tetiklemiştir. Bu alanda yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmeye yönelik 1999 yılında resmen başlatılan Bologna Süreci ise, üniversiteler için dönüm noktası olmuştur. Bologna Bildirgesi'nde yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Bologna Declaration, 1999). Dolayısıyla bu sürecin sunmuş olduğu ortak anlayış, ilke ve yaklaşımlar çerçevesinde, üniversiteler ve bu üniversitelerde uygulanan öğretim programlarındaki düzenlemelerle genel olarak toplumda yaşam boyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu hedef, yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirenlerin "öğretmenler" olduğu düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme sistemlerindeki düzenlemelerle daha etkin bir hale gelecektir. Öyle ki öğretmen eğitiminde 1990'lı yıllardan itibaren etkili olan ve öne çıkan eğilimlerden söz edilmekte ve bunlardan birinin de, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramıyla genişletilmesi olduğu belirtilmektedir (Fenwick, 2001). Birçok Avrupa ülkesinin de tüm bu düşünceler doğrultusunda, öğretmen yetiştirme sistemlerinde yeniden ve hızlı bir yapılanma sürecine girdikleri dikkat çekmektedir.

Bologna sürecine 2001 yılında dahil olan, ilerleyen yıllarda da bu süreçlerin uygulamalarını yürürlüğe koyan ülkemizde de öğretmen yetiştirme sisteminde düzenlemelere gidilmiştir (TYYÇ, 2011). Bu süreçteki düzenlemelerle birlikte öğretmen yetiştirme programlarıyla, yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip ve mezun olduktan sonra da bunu yaşamın her alanına uyarlayarak kullanabilen öğretmenler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Böylece yaşam boyu öğrenme anlayışıyla nitelikli bir hizmet öncesi eğitimden geçen öğretmen, hizmet içinde de sürekli kendini yenileyerek uygulamalarıyla eğitim sistemine yön verecek ve yeni nesilleri de bu doğrultuda yetiştirecektir. Ancak tüm bu beklentilerin gerçekleşebilirliği noktasında, öğretmen adaylarının bu yetkinliğe ne düzeyde sahip olduğu merak konusudur. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin belirlenerek çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasının yapılmasıdır. Araştırmanın genel amacına uygun olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenmeleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri; cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının, etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile cinsiyetleri, sınıf seviyeleri, öğrenim gördükleri üniversiteleri arasındaki olası farklılaşmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunu belirlemek üzere de araştırmada genel tarama modellerinden *karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden* yararlanılmıştır. Bu tür modelle insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları, koşullar ve katılımcılar üzerinden herhangi bir müdahale olmaksızın belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 14).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Soyut bir kavram olan genel evren, tanımlanması kolay, ulaşılması ise oldukça güç bir bütündür. Bu nedenle bu güçlüğü ortadan kaldırabilmek adına ulaşılabilen evren olarak "çalışma evreni" kavramı geliştirilmiştir (Karasar, 2014, s. 110). Bu çalışmada da ulaşılması zor genel evrenden çalışma evreni belirlenmiştir. Bu çalışma evreni ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma evreninde ilgili sınıflara yer verilmesinde; öğretmen yetiştirme programına sadece bir dönem dahil olmuş öğrencilerle (1. sınıf), programı tamamlamak üzere olanlar (4. sınıf) arasında olası değişikliklerin belirlenebilmesine olanak sağlaması etkili olmuştur.

Araştırma, çalışma evreninin tamamına ulaşılma imkanının olmaması nedeni ile evrenden seçilen örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırma örnekleme oluşturulurken *çok aşamalı örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. İki veya daha fazla aşamada tamamlanan bu örneklemede örneklemin her aşamasında farklı yöntem izlenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmanın birinci aşamasında, *küme (grup) örnekleme yönteminden* yararlanılmıştır. Bu tür örnekleme özellikle büyük ölçekli tarama araştırmalarında yaygın olarak kullanılır ve bu örneklemede evrenden örnek alma işi, küme temelinde yapılır (Balci, 2006; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu yöntem ile araştırmaya alınacak kümeler; Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden birer üniversite olmak üzere, veri toplama aşamasında araştırmayı kolaylaştırıcı özelliklere sahip olmaları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Böylece kümeler; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakülteleri olarak belirlenmiştir. Örnekleme giren üniversitelerdeki öğretmen adaylarının tamamı (1. sınıf ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 12815 öğretmen adayı) üzerinde çalışılması ekonomik olmadığından bu üniversitelerdeki öğretmen adayları arasından örnekleme gidilmiştir. Bunun için ilk etapta her bir kümenin örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyine göre belirlenmiş (Tablo 1'de \* ile belirtilenler) ve bunlar toplanarak genel örneklem büyüklüğü 2129 olarak hesaplanmıştır. Örneklem belirlemenin ikinci aşamasında ise tabakalı örnekleme yapılmış ve örneklem birimi olarak iki alt grup (sınıf ve cinsiyet) belirlenmiştir. Olasılığa dayalı örnekleme türlerinden *tabakalı örnekleme yöntemi*, evrendeki alt grupların evrende var oldukları oranda örnekleme temsil edilmesini güvence altına alarak homojen alt gruplar elde etme olanağı sağlamaktadır (Balci, 2006). Çalışmanın bu aşamasında ilk olarak her bir küme, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre iki tabakaya (1. sınıf ve 4. sınıf) ayrılmış ve ikinci tabakalama ise öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre oluşturulmuştur. Araştırmada, tabakaların örneklem genişliği aşağıdaki formülden yararlanılarak hesaplanmıştır (Balci, 2006, s. 95).

$n_h =$  Örneklem tabaka genişliği

$$n_h = \frac{N_h}{N} \times n$$

$N_h =$  Evren tabaka genişliği

$N =$  Evren büyüklüğü

$n =$  Örneklem büyüklüğü

Örneklem için her kümede olması gereken en az katılımcı sayısı (\*), her tabakanın örneklem genişliği ( $n_h$ ) ve bunlar göz önünde bulundurularak oluşturulan çalışmanın örnekleme ( $n/N$ ) Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1  
Örneklem büyüklüğü

KÜMELER	ALT GRUPLAR							GENEL
	1. Sınıf			4. Sınıf				
		E	K	T	E	K	T	
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Nh	153	426	579	228	458	686	1265
	nh	36	99	135	53	106	159	294*
	n	37	100	137	55	108	163	300
Yıldız Teknik Üniversitesi	Nh	146	322	468	111	108	219	687
	nh	52	115	167	40	39	79	246*
	n	53	116	169	41	40	81	250
Kastamonu Üniversitesi	Nh	243	544	787	380	664	1044	1831
	nh	42	94	136	66	116	182	318*
	n	44	95	139	68	116	184	323
Fırat Üniversitesi	Nh	1169	1738	2907	452	568	1020	3927
	nh	104	155	259	40	51	91	350*
	n	105	156	261	41	52	93	354
Ankara Üniversitesi	Nh	118	275	393	221	322	543	936
	nh	34	80	114	64	94	158	272*
	n	36	81	117	64	95	159	276
Dicle Üniversitesi	Nh	431	401	832	648	462	1110	1947
	nh	71	66	137	108	76	184	321*
	n	72	67	139	109	76	185	324
Çukurova Üniversitesi	Nh	288	637	925	462	840	1302	2227
	nh	42	94	136	68	124	192	328*
	n	43	95	138	69	125	194	332
TOPLAM	Nh	2548	4343	6891	2502	3422	5924	12815
	T	381	703	1084	439	606	1045	2129
	N	390	710	1100	447	612	1059	2159

(\*Her bir küme için hesaplanan örneklem büyüklüğü)

(E: Erkek öğretmen adayı, K: Kadın öğretmen adayı, T: Toplam öğretmen adayı)

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya, örneklem kümelerini oluşturan her üniversiteden 250-354 arası olmak üzere toplamda 2159 öğretmen adayı dahil olmuştur. Her küme ve tabakadaki öğretmen adayı sayıları; geçersiz sayılan (çoğunlukla boş bırakılan, tüm maddeler için aynı seçeneğin işaretlendiği) veriler ile tek ve çok değişkenli aykırı değerlerin test edilmesi sonucu bu aykırı değerlerin veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan katılımcıları göstermektedir. Bu katılımcı sayısı ile örneklem için belirlenen minimum kriterin karşılandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2  
*Öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Erkek	837	38.8
Kadın	1322	61.2
Sınıf	f	%
1.sınıf	1100	50.9
4.sınıf	1059	49.1
Üniversite	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	300	13.9
Yıldız Teknik Üniversitesi	250	11.6
Kastamonu Üniversitesi	323	15.0
Fırat Üniversitesi	354	16.4
Ankara Üniversitesi	276	12.8
Dicle Üniversitesi	324	15.0
Çukurova Üniversitesi	332	15.4
Toplam	2159	100.00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımları incelendiğinde, % 38.8'inin erkek, % 61.2'sinin ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dağılımları, örneklemin % 50.9'unun 1. sınıfta öğrenim görenlerden, % 49.1'inin ise 4. sınıfta öğrenim görenlerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (EYBÖÖ) kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü yapıya sahip olup 33 maddeden oluşmaktadır. EYBÖÖ'nün geliştirilme çalışmasında tek faktörlü yapının açıklanan varyansı % 41.68'dir. Uyum indeksleri ( $\chi^2/sd=3.39$ ,  $RMSEA=.057$ ,  $GFI=.84$ ,  $AGFI=.82$ ,  $RMR=.033$ ,  $SRMR=.044$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.98$ ,  $CFI=.98$ ) değerlendirilmiş ve modelin iyi bir uyuma sahip olduğu doğrulanmıştır. Cronbach alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin, bireyin yaşam boyu öğrenmedeki başarısını ve bireyde etkili bir yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmeyi sağlayacak özelliklerin bulunma düzeyini değerlendirmek için yardımcı bir araç olduğu belirtilmiştir. Ölçekte "Tamamen Uyuyor (5) → Hiç Uyuyor (1)" şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişmektedir. EYBÖÖ'den alınan puanlar değerlendirilirken, tüm ölçekten elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır. EYBÖÖ'den alınan puanların yükselmesi, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacına yönelik toplanan verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) yararlanılarak ölçekten elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizine geçilmeden önce, ilk olarak varsayımların test edilebilmesi için tek ve çok değişkenli aykırı değerler incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin geniş örneklemlerde ( $n > 100$ ) +4.00 ile -4.00 aralığında olabileceği (Mertler ve Vannatta, 2005) kabul edilerek bu aralık ve çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde ise Mahalanobis uzaklığı için hesaplanan  $\chi^2(33) = 63.87$ , ( $p < .001$ ) değeri ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışmada, kabul edilen z değeri aralığının dışında kalan gözlem olmadığı, ancak Mahalanobis kritik değerinin üzerinde yer alan gözlemlerin olduğu saptanmıştır.

Analiz gerçekleştirilmeden önce, örneklemin büyüklüğü, normallik ve homojenlik önkoşulları, anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenen her bir değişken (cinsiyet, sınıf ve üniversite) için ayrı ayrı test edilmiştir. Varsayımların test edilebilmesine ilişkin ilk olarak araştırmanın bağımsız değişken düzeylerine ilişkin hücrelerde yer alan denek sayıları incelenmiş ve bu sayıların her bir hücre için karşılandığı görülmüştür. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için değişkenlere yönelik Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi (Green

ve Salkind, 2010) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda cinsiyet ve sınıf değişkenlerine yönelik verilerin EYBÖÖ için normal dağılımda olmadığı ( $p < .05$ ) belirlenmiştir. Üniversite değişkenine yönelik veri seti üzerinde ise normalliğin çoğunlukla sağlanmadığı görülmüştür. Araştırma soruları test edilmeden önce bağımsız değişken düzeylerine göre bağımlı değişkenlere ilişkin dağılımların normal dağılım gösterip göstermedikleri, dağılımlara ait standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte histogram grafiklerine bakılarak da incelenmiştir. Bunun sonucunda yine, bağımsız değişken düzeylerine göre bağımlı değişken dağılımının da normallik koşullarını sağlamadığı ortaya çıkmıştır.

Bir diğer önkoşul olan homojenlik ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Levene Testi sonucu, tüm değişkenlere göre EYBÖÖ için elde edilen p değeri .05 ten büyük olduğu için grupların varyansları eşit sayılmıştır. Ancak veriler, normallik koşullarını sağlamadığından araştırmadaki öğretmen adaylarının "cinsiyetlerine göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" ve "sınıf seviyelerine göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" sorularının yanıtları için MWU testi kullanılmıştır. Araştırmadaki öğretmen adaylarının "Öğrenim gördükleri üniversitelere göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" sorusunun yanıtı için ise KWH testi kullanılmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak MWU testi (Büyükoztürk, 2007) uygulanmıştır.

Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğünün belirlenmesi için ise d ve  $\eta^2$  değerleri incelenmiştir. İki grubun ortalamalarının karşılaştırıldığı testlerde etki büyüklüğü için kullanılan d'nin 0.2, 0.5 ve 0.8 gibi alabileceği değerler, sırasıyla küçük, orta ve büyük etki olarak değerlendirilir. KWH testinde kullanılan  $\eta^2$ 'nin alacağı .01 değeri küçük, .06 değeri orta ve .14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2010). Yorumlanan bu değerler, değişimin ne kadarının farklı gruplara ait olma ile açıklanabildiğinin göstergesidir.

## BULGULAR

Varsayımların test edilmesinin ardından analizler gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilişkili değişkenlere yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler*

Ölçek	N	Min.	Max.	M	ss
EYBÖÖ	2159	62.00	165.00	131.30	17.91

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcıların EYBÖÖ'den elde ettikleri puanların ortalaması 131.30, standart sapması ise 17.91'dir. EYBÖÖ'den alınan puanların en düşüğü 62.00, en yükseği 165.00'dir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	d
EYBÖÖ	Erkek	837	1025.65	858466.00	507763.000	.001*	.14
	Kadın	1322	1114.41	1473254.00			

\*p < .05

Tablo incelendiğinde cinsiyete göre, EYBÖÖ'den alınan puanlarda anlamlı farklılık olduğu ( $U = 507763.000$ ,  $p < .05$ ), bu farklılığın kadınlar lehine olduğu (Kadın: SO = 1114.41; Erkek: SO = 1025.65) görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak cinsiyetin etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ( $d = .14$ ) küçük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf değişkenine göre MWU testi sonuçları*

Ölçek	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	d
EYBÖÖ	1. sınıf	1100	1069.71	1176683.00	571133.000	.434	-
	4. sınıf	1059	1090.69	1155037.00			

\*p < .05

Tablo'da sunulan bulgular, EYBÖÖ'den alınan puanların sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını (U = 571133.000, p > .05) göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarına sadece bir dönem dahil olmuş öğretmen adayları (1. sınıf) ile programları tamamlamak üzere olanlar (4. sınıf) arasında etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini artırma noktasında katkısının olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin üniversitelerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin üniversite değişkenine göre KWH Testi Sonuçları*

Ölçek	Üniversite	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark	η <sup>2</sup>
EYBÖÖ	Afyon Kocatepe	300	1095.78	6	23.809	.001*	1-6	.01
	Yıldız Teknik	250	1104.66				2-6	
	Kastamonu	323	1121.19				3-4	
	Fırat	354	1019.92				3-6	
	Ankara	276	1116.08				7-4	
	Dicle	324	958.93				5-6	
	Çukurova	332	1159.32				7-6	

\*p < .05

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler ile EYBÖÖ'den aldıkları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu (X<sup>2</sup>(6) = 23.809, p < .05) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan MWU testi sonuçlarına göre farklılaşmanın, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Ankara, Çukurova ile Dicle üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında; bununla birlikte Kastamonu ve Çukurova ile Fırat üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu farklılıkların, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Ankara, Çukurova Üniversitelerinde öğrenim görenlerin lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak üniversite değişkeninin etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün (η<sup>2</sup> = .01) oldukça küçük olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Demirel ve Akkoyunlu (2010) da araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarını incelemişler ve yüksek düzeyde eğilim ve algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. İzci ve Koç (2012) tarafından Sınıf, Matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; öğretmen adaylarının, bilgi çağının gerektirdiği yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenin bilgiyi aynen alması ve bunu ezberlemesi yerine, bilgiyi araştırarak ve sorgulayarak elde etmesi ve elde ettiği bilgiyi yorumlayarak kullanmasına ilişkin görüşlere tamamen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demirel ve Diker Coşkun (2009)'un araştırmalarında, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak betimlenebilecek bir kavram olan meraklılık ele alınmış ve üniversite

öğrencilerinin meraklılık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin meraklılık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin meraklılık düzeylerinin yüksek bulunması, onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Evin Gencil (2013)'in yapmış olduğu araştırmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini "yeterli" aralığında algıladıkları belirlenmiştir. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının kendilerini belirtilen özelliklere sahip olarak algılamalarına ilişkin bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçların yanı sıra Çöğmen ve Köksal (2014) ise öğretmen adaylarının değişen sisteme ve bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için ne yapılması gerektiğinin farkında olduklarını, ancak üniversite yaşamları süresince kişisel ve mesleki gelişimleri açısından attıkları adımlarda yetersiz kaldıklarını belirtmektedirler. Scheuch, Shouping ve Gaston (2009) da araştırmalarında öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile tüm disiplinlere ait olan temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadırlar. Nitekim Diker Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda da, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerinin istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmacı tarafından öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ve bununla ilgili faaliyetlere katılmaya yeterince istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir becerisi olan meraklılığın öğrencilerde çok belirgin bulunmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu yorumların da araştırmanın sonuçları ile çeliştiği görülmektedir.

Araştırmada, kadın öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer nitelikte Kılıç (2014)'in çalışmasında da, kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla yaşam boyu öğrenmeye karşı daha fazla olumlu tutum içinde oldukları bulunmuştur. Evin Gencil (2013)'in yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre de, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarından daha olumludur. Yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip olma açısından erkek ve kadınlar arasında farklar olduğu çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir. Bimrose ve arkadaşlarının (2003) çalışmalarının sonuçlarına göre, kadınlar daha çok kişisel gelişimlerine, erkekler ise kariyerlerine katkı getirecek eğitsel faaliyetlere daha fazla katılmayı tercih etmektedirler. Buna göre de kadınların daha fazla yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip olma açısından erkek ve kadınlar arasında farklar olduğunu ortaya koyan bu araştırmalar, çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarına sadece bir dönem dahil olmuş öğretmen adayları (1. sınıf) ile programları tamamlamak üzere olanlar (4. sınıf) arasında etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına etkili yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazandırma açısından etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Diker Coşkun (2009)'un üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı çalışmasında da, sınıf düzeylerine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili sahip oldukları özellikler, üniversitede aldıkları eğitimin bir sonucu olmaktan ziyade kendi kişisel özellikleri olarak yorumlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunu da destekler nitelikte, dört yıl boyunca alınan akademik eğitim sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili özelliklerinde bir değişim gözlenmediği şeklinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Scheuch, Shouping ve Gaston (2009), üniversitelerin araştırma ve yaratıcılık kültürüne sahip olmasının öğrencilerinin de bu özelliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Dolayısıyla eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek bir durum olan nitelikli öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerine ve bağlı bulunduğu üniversitelere düşen, öğretmen adaylarına kendilerini geliştirebilecekleri, öğrenme kültürünü destekleyici fiziksel ve sosyal imkanlar sağlamaktır (Çöğmen ve Köksal, 2014). Örneğin Stefanov, Naskinova ve Rouman (2007), öğretmen adaylarına bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olanağı sağlayan öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Oysa Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak kuramsal bilgi ağırlıklı öğretim programları, öğrenci alımı, öğrenci sayısı, öğretim elemanlarının ders yükü, öğretim elemanlarının nitelikleri, öğretmen atamaları, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi, düşük motivasyon ve bilişim teknolojisi altyapısından kaynaklanan sorunların varlığından söz edilmektedir (Baki, 2010; Erkuş ve Özdemir, 2010; Seferoğlu, 2009; Şendağ ve Gedik, 2015; Yanpar Yelken, 2009). Bu sorunlardan dolayı, mezun olan bireylerin değil yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazanmayı, uzmanlık alanlarının gerektirdiği becerileri dahi yeterli düzeyde sergileyemeyecekleri söylenebilir. Öyle ki ülkemizde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmadan eğitim fakültelerinden mezun

oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Selvi, 2011). Bu çıkarımlar, araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Bunlarla birlikte araştırma sonuçlarında Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Ankara ve Çukurova üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Dicle ve Fırat üniversitelerinde öğrenim görenlere göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, farklılığın lehine çıktığı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ya bu üniversitelere etkili bir yaşam boyu öğrenen olarak yerleştikleri ya da bu üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin onların etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerine olumlu yansımalarının olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme olanaklarını destekleyici ortamların oluşturulması yönünde çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla öğretmen adayları özellikle sürekli öğrenme kaynaklarına (kütüphane, internet, kurs ve seminerler vb.) kolayca erişebilecekleri sistemler sağlanarak, bu kaynakları etkin bir biçimde kullanmaları için yönlendirilebilir. Öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kişisel ve mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik danışma ve rehberlik hizmetleri verilebilir.

### KAYNAKÇA/REFERENCES

- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (6. baskı). Ankara: Pegem A.
- Bimrose, J., Green, A., Orton, M., Barnes, S. A., Scheibl, F., Galloway, S. & Baldauf, B. (2003). Improving the participation of women in the labour market: Coventry & Warwickshire. *Warwick Institute for Employment Research*. Coventry: Warwick Institute for Employment Research.
- Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education* (19 June 1999). Retrieved May 19, 2014 from [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (8. baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöğmen, S., & Köksal, N. (2014). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyici üniversite olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(Ocak 2014/1), 85-98.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II* (16-18 Mayıs 2010), s. 244-253, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M., & Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DPT (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. 9 Kasım 2013 tarihinde <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Erkuş, L., & Özdemir, S. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 118-133.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- EURYDICE (2000). *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union, Results of the EURYDICE*. London, UK: EURYDICE.
- European Commission (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Brussel: Commission of the European Communities.
- European Council (2000). *Santa Maria da Feira European Council 19 and 20 June 2000*. Conclusions of the Presidency: Sta Maria da Feira (19/6/2000) Nr, 200(1).
- Fenwick, T. A. (2001). Fostering teachers' lifelong learning through professional growth plans: A cautious recommendation for policy. In *2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher*

- Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions 22-23 Mayıs 2001* (p. 1-21). Quebec City: Laval University. Retrieved July 9, 2014 from [http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Fenwick\\_e.pdf](http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Fenwick_e.pdf)
- Fontelles, J., & Enestam, B. J. E. (2006). Recommendation of European Parliament and of the Council: of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/926/EC), *Official Journal of the European Union*, L 394, 10-18.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (6th edition). NJ, USA: Prentice Hall Press.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an Effective Lifelong Learning Scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Education and Science*, 39(171), 244-258.
- Hake, B. J. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Eds.), *1. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu 9-10 Aralık 2004*, s. 15-30, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İzci, E., & Koç. S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd edition). London: Routledge Falmer.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Lee, M., Thayer, T., & Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective. *Comparative Education*, 44(4), 445-463.
- MEB (1997). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. 19 Kasım 2014 tarihinde [http://ogm.meb.gov.tr/gos\\_kanun.asp](http://ogm.meb.gov.tr/gos_kanun.asp) adresinden erişilmiştir.
- MEB (2006). *17. Milli Eğitim Şurası*. 19 Kasım 2014 tarihinde [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113631\\_17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB (2012). *Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi Uluslararası Hayat Boyu Öğrenme Konferansı 13-14-15 Kasım 2012*, İstanbul. 19 Kasım 2014 tarihinde [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_11/20112020\\_agendallconferenceprintedtr.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/20112020_agendallconferenceprintedtr.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEGEP (2006). *Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*, Ankara: MEGEP. 27 Kasım 2014 tarihinde <http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/HayatBoyuuOgrenmePolitikaBelgesiEkim2006.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd edition). Los Angeles CA: Pyrczak.
- Parkinson, A. (1999). *Developing the attribute of lifelong learning*. 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference (November 10-13), San Juan, Puerto Rico.
- Scheuch, K., Shouping, H., & Gaston, G. J. (2009). The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34(3), 173-183.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu*, s. 204-217, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 61-69.
- Stefanov, K., Naskinova, I., & Rouman, N. (2007). ICT-enhanced teacher training for lifelong competence development. Retrieved December 11, 2014 from <http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/973>
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- TYYÇ (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri Raporu [Turkey Higher Education Qualifications Framework (THEQF)] Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Kodu: 14* (13 Ocak 2011), Ankara. 19 Ocak 2014 tarihinde [http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14\\_EGITIMBILIMLERI\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf) adresinden erişilmiştir.

Yanpar Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.

**İletişim/Correspondence**

Yrd. Doç. Dr. Demet DEMİRALP

[demet.demiralp@hotmail.com](mailto:demet.demiralp@hotmail.com)

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

[hkazu@firat.edu.tr](mailto:hkazu@firat.edu.tr)