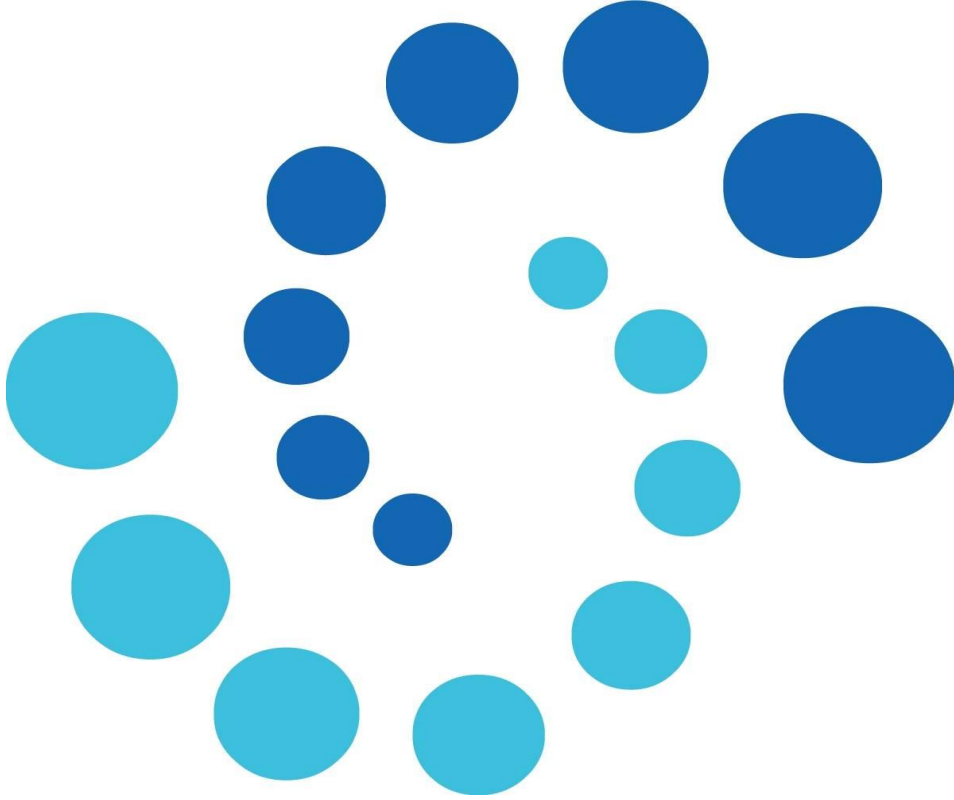




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Temmuz 2018
Cilt 3, Sayı 2*

*July 2018
Volume 3, Issue 2*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Temmuz 2018, Cilt 3, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research

July 2018, Volume 3, Issue 2

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Kurulu

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Gülsün ŞAHAN
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Gülsün ŞAHAN
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Dil Uzmanı

Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Philologist

Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Yabancı Dil Sorumlusu

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Foreign Language Specialist

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
74100 BARTIN - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
74100 BARTIN - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER



Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 2

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Middle East Technical University, Turkey

Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Botschaft der Republik Türkei Botschaftsrat für Bildungswesen, Germany

Prof. Dr. Christine SUNİTİ BHAT, Ohio University, ABD

Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Hakan Şevki AYYACI, Karadeniz Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Volkan ÇOŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Peter MATHER, Ohio University, ABD

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar Universty, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FINE, Michigan State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kadir DEMİR, Georgia State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASİ, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates
Asist. Prof. Dr. Dorea GLANCE, Northern Kentucky University, ABD
Asist. Prof. Dr. Jessica HENRY, Penn State University, ABD
Asist. Prof. Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 2

Hakem Kurulu (Review Board)

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÖM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology

Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi

Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Bartın Üniversitesi

Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Bozok Üniversitesi

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ, Bartın Üniversitesi

Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Temmuz 2018 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeye aktarma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama sürecine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam edecek olan Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 4 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucu ile buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 2
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 2

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı
Skill Approach to Teacher Education

1 - 16

Makale Türü: Araştırma

Ayşe Derya IŞIK

The Abilities of Primary Teachers to Design E-Learning Content: Sample of NEIT
Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Öğrenme İçeriği Hazırlama Becerilerinin
Değerlendirilmesi

17 - 28

Tanju DEVECİ

Meaning in Life and Lifelong Learning: The Case of Turkish Immigrants in the United
Arab Emirates
Yaşamda Anlam ve Yaşamboyu Öğrenme: Birleşik Arap Emirlikleri'nde Yaşayan Türk
Göçmenler Örneği

29-57

Yeşim DUYMUŞ, Sema SULAK

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi,
Cinsiyet ve Bölümün Etkisi
The Effect of Undergraduate Education, Gender and Department on Prospective
Teachers' Lifelong Learning Dispositions

58-74



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 2, 1 - 16
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 2, 1 - 16

DOI: 10.29250/sead.441487

Gönderilme Tarihi: 07.07.2018

Makale Türü: Derleme

Kabul Tarihi: 17.07.2018

Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Eğitim denilince de ilk akla gelen kelime öğretmen olmaktadır. Eğitim sisteminin her boyutunda aktif rol alan öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde çeşitli eğitim yaklaşımları uygulanmaktadır. Bunlar ülkelere ve döneme göre değişmektedir. En eski öğretmen yetiştirme yaklaşımı geleneksel yaklaşımdır. Bunu davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım izlemektedir. Her yaklaşımın öğretmen yetiştirme anlayışı, amacı ve uygulamaları farklıdır. Geleneksel yaklaşımda her şeyi bilen öğretmen, davranışçı yaklaşımda örnek öğretmen, bilişsel yaklaşımda uzman öğretmen, yapılandırıcı yaklaşımda ise öğrenen öğretmen anlayışı ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, OCDE, UNESCO gibi uluslararası kuruluşların 2030 vizyonunda öğretmen yetiştirmede beceri yaklaşımına ağırlık verilmektedir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için öğretilecek çeşitli bilgi, beceri, değer ve tutumlar üzerinde durulmaktadır. Eğitim kurumlarının bunları etkili biçimde nasıl kazandıracacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Böylece dünyamızda bilgi toplumundan beceri toplumuna doğru geçişin altyapısı oluşturulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme, Yaklaşım, Beceri.

Skill Approach to Teacher Education

Abstract: Teacher is one of the first words that comes to mind when the word education is uttered. Effective rehabilitation of teachers who take an active role in all aspects of the education system is essential. Various training approaches are applied during the teacher training process. These vary from country to country, and from age to age. The oldest teacher training approach is the traditional approach. This is followed by the behaviorist, cognitive and constructive approaches. Each of these differs in their approaches to teacher training with their unique aims and application-orientations. In the traditional approach, the teacher knows everything. In the behaviorist approach, the teacher serves as a role-model. In the cognitive approach, the teacher is regarded as the expert while in the cognitive approach the teacher assumes the role of a learner. In recent years, international organizations such as the European Union, the United Nations, OCDE and UNESCO have focused on skill approach in their 2030 vision for teacher training. In this respect, a variety of knowledge, skills, values and attitudes are taken into consideration to prepare students for the future. Therefore, studies are being conducted on how educational institutions can effectively make them available. This shows that the infrastructure for the transition from the information society to the skills society is established in our world.

Keywords: Teacher education, Approaches, Skill.

Künyesi: Güneş, F. (2018). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 1-16, DOI: 10.29250/sead.441487.

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Yazar Orcid No: 0000-0002-9449-8617

1. Giriş

Öğretmen eğitim sisteminin beynidir. Öğrencilerin öğrenmelerine yardım eder, onlara çeşitli bilgi ve beceriler kazandırır. Eğitim sisteminin her boyutunda çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenir. Bu yönüyle eğitim sisteminin kilit personeli olmakta ve iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak kabul edilmektedir. Yükseköğrenimi bitirmiş, gerekli bilgi ve becerileri kazanmış, öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kişiler tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle çoğu ülkede öğretmenlerin nitelikli yetişmesi için araştırmalar ve uygulamalar yapılmaktadır.

Öğretmen kelimesi, Türkçe sözlüklerde farklı anlam ve içeriklerle verilmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir. Öğretmen;

1. Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime(TDK,2005).
2. Resmî ya da özel eğitim kurumlarında çocuk, genç ya da yetişkinlere istenilen davranışları kazandırmakla görevlendirilen kimse,
3. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse,
- 4.Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimsedir (TDK,1974).

Görüldüğü gibi öğretmen tanımları eğitim yaklaşımlarına ve dönemlere göre değişmektedir. Eskiden bilgi öğreten kişi, muallim, olarak açıklanırken giderek davranış öğreten kimse olmaya başlamıştır. Son yıllarda ise başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden, mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanmış kimse olmaktadır. Bir başka ifadeyle geleneksel anlamda bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı iken günümüzde öğrencilere öğrenmenin yollarını öğreten bir rehber olmaktadır. Bunun için iyi yetiştirilmesi ve meslekte uzman olması gerekmektedir. Öğretmenin nitelikli yetişmesi öğrenci başarısı ile eğitimin kalitesini artırmakta ve geleceğe yön vermektedir. Araştırmalar başarılı eğitim sistemlerinin ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkları açıklamada öğretmen niteliği birinci etken olmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). Bu konuya çoğu gelişmiş ülkede önem verilmekte, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısı için öğretmenlerin niteliği geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmenlerin niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri belirlemek için Amerika Birleşik Devletleri Tennessee Eyaletinde on yıl süren bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada biri üst düzeyde nitelikli diğeri az nitelikli iki öğretmenin sınıfındaki ortalama 8 yaşlarındaki öğrencilerin başarıları karşılaştırılmıştır. Başlangıçta eşit olan öğrenci grupları arasında fark üç yıl sonra artmış ve iki grup

arasındaki fark 50 puana yükselmiştir. Nitelikli öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin az nitelikli öğretmenin öğrencilerine göre ortalama 3 kat daha hızlı ilerledikleri ortaya çıkmıştır. Bütün incelemeler ilkokul birinci sınıftan itibaren az nitelikli öğretmenle yetişen öğrencilerin sonraki yıllarda bu eğitim açığını kapatma ve diğer gruptaki öğrencilerin düzeyine gelme şansını fazla bulamadıklarını göstermiştir (Gauthier ve Tagne,2014). Bu sonuçlar öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde iyi yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri, sınıfta etkili uygulamalara ağırlık vermeleri, öğrencilerin öğrenme durumlarını sürekli gözlemeleri, farklı değerlendirme tekniklerini kullanmaları beklenmektedir (Barnier, 2005).

2. Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

Dünyamızda öğretmen yetiştirme çalışmalarının köklü bir geçmişi vardır. Bu çalışmalar incelendiğinde öğretmen yetiştirme sürecinde farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar dört başlık altında toplanmakta, geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım olarak sıralanmaktadır. Her yaklaşımın öğretmen yetiştirme anlayışı ve uygulamaları farklıdır.

- Geleneksel yaklaşım en eski yaklaşımdır. Temel amacı öğrencilere “*bilgi aktarma*”dır. Bu yaklaşımda öğretmenin görevi öğrencilere ders vermek, yani bilgi aktarmaktır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde öğretilecek bilgilere ağırlık verilmektedir. Bilgi odaklı bu yaklaşımda “her şeyi bilen öğretmen” yetiştirilmeye çalışılmaktadır.
- Davranışçı yaklaşımın amacı öğrencilerde “*davranış değiştirme*” dir. Eğitim sürecinde öğrencilerin davranışlarını değiştirme, istedik davranışları kazandırma ve alışkanlık oluşturma üzerinde durulmaktadır. Öğretmenin davranış yönüyle öğrencilere “örnek” olması ve davranışlarını değiştirmesi istenmektedir.
- Bilişsel yaklaşımda davranış yerine öğrencinin zihnini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu yaklaşımda ana amaç öğrencinin zihninde “*şema geliştirme*” dir. Bilgiler zihinsel şemalarda işlenmekte ve yapılandırılmaktadır. Zihinsel şemalarının çok ve gelişmiş olması, bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel şemalarını geliştirme üzerinde durulmaktadır. Öğretmenin öğrenme konusunda uzman olması yani “uzman öğretmen” yetiştirmeye önem verilmektedir.
- Yapılandırıcı yaklaşımın ana amacı “*öğrenmeyi öğretme*” dir. Bu nedenle öğrencilerin etkinliklerle keşfederek aktif öğrenmeleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca dil,zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmesi ve “öğrenen öğretmen” olması gerekmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, araştırma, değerlendirme gibi

beceriler önemli olmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri kullanarak öğrenmeyi öğrenmesi, işbirliği yapması, çatışmaları yönetmesi, sosyal ve vatandaşlık becerilerini geliştirmesi, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır (Güneş,2016). Son yıllarda çoğu ülkede öğretmen yetiştirme sürecinde yapılandırıcı eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır.

Görüldüğü öğretmen yetiştirmede her şeyi bilen muallim öğretmen anlayışından, davranış değiştiren örnek öğretmene, giderek uzman ve öğrenen öğretmen anlayışına geçilmiştir. Son yıllarda ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte beceri eğitimi gündeme gelmiştir. Günümüz öğretmen yetiştirme programlarında beceri yaklaşımı hızla yayılmakta, öğrencilere çeşitli temel beceriler ile 21.yüzyılın becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Québec, 2011). Ayrıca öğrenilen becerilerin günlük yaşama aktarılması ve meslek yaşamında kullanılması üzerinde durulmaktadır.

3. Beceri Yaklaşımı

Son yıllarda Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, OCDE, UNESCO gibi uluslararası kuruluşların 2030 vizyonunda beceri yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için öğretilecek bilgi, beceri, değer ve tutumlar üzerinde durulmaktadır. Eğitim kurumlarının bunları etkili biçimde nasıl kazandıracağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Gelecekte “bilgi toplumundan beceri toplumuna” geçileceği vurgulanmaktadır. Peki, beceri, beceri odaklı eğitim ya da beceri yaklaşımı nedir?

Beceri yaklaşımı eğitime yeni bir bakış açısı getirmektedir. Bu yaklaşımda bilgi yerine beceri öğretimine ağırlık verilmektedir. Bilgi çağını yaşayan dünyamızda bilgiler hızla çoğalmakta, sürekli değişmekte ve bilgi yığılması olmaktadır. Dünyadaki bütün bilgileri öğrencilere öğretmek için okul yılları yetersiz kalmaktadır. Bunun için okul yıllarını uzatma, ders sayısı ve kitaplarını artırma gibi yollara başvurulmuştur. Ancak bunlar öğretim sorunlarını çözmek için yeterli olamamıştır. Diğer taraftan okullarda verilen bilgilerin çoğu ezberlemeye dayalı çabuk eskiyen bilgilerdir. Öğrenciler bu bilgileri alana aktarma ve uygulamada sorunlar yaşamakta, günlük hayatta başarısız olmaktadır. Oysa okul öğrencileri giderek karmaşıklaşan bir toplum ve iş yaşamına hazırlamak zorundadır. Öğrencilere, sadece okul için değil, okul sonrası hayat boyu öğrenmek için gerekli temel becerileri kazandırmalıdır. Araştırmalar, okulda verilen bilgilerin hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durum eğitimcileri beceri odaklı eğitime yöneltmiştir.

Beceri odaklı eğitim, çoğu ülkede uygulanan reform projelerinin kalbini oluşturmaktadır. Bu anlayış bütün Avrupa okullarında yaygın görülmektedir. Bu yaklaşımın amacı daha etkili, somut ve kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirmek, eğitim sistemindeki verimsizlikle mücadele etmektir. Beceri odaklı eğitim genel olarak Jean-Marie De Ketele'nin görüşlerine dayanmaktadır. Öğrencilere gerekli becerileri belirleme, onları yaşam boyu öğrenmeye hazırlama ve nitelikli bir eğitime eşlik etme üzerinde

durulmaktadır. Bu amaçla okulda, öğrencilere bir becerinin ne olduğu, nasıl uygulandığı, niçin yapıldığı, yeni durumlarda uygulamak için neler gerektiği ve zamanla nasıl geliştirileceği öğretilmektedir. Ayrıca okulda öğrenilenlerin yeni iş ve görevlerde, karmaşık durumlarda ve hayat boyu kullanımına ağırlık verilmektedir. Bu amaçla eğitimin her düzeyinde öğretilecek temel bilgiler ile geliştirilecek zorunlu beceriler belirlenmektedir.

“Beceri” kavramını açıklamak için çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Lévy-Leboyer’e göre beceri, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yapmayı sağlayan ve ustalık gerektiren davranışlar bütünüdür. Tardif’e göre araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi durumlarda kullanılan bütün bilgiler (süreçsel, koşulsal ve açıklayıcı) ve zihinsel işlemlerdir (Bronckart, 2009; Tardif, 1997). Piaget ve Vygotski’ye göre beceri, fiziksel ve sosyal etkileşimler sonucu alınan bilgilerin ön bilgilerle birleştirilmesi ve zihinde yapılandırılmasıdır (Quiesse, 2007). Zihinde yapılandırma sürecinde önce bilgiler arasında bağ kurulmakta ardından bütünleştirilmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihne yerleştirilmektedir. Böylece hem bilgilerde hem de zihinsel yapılarda değişiklik yapılmaktadır. Beceriler çeşitli etkinlik ve uygulamalarla geliştirilmektedir. Görüldüğü gibi beceri kavramı önceleri “davranışlar bütünü”, sonraları ise “zihinsel işlemler bütünü” olarak ele alınmıştır. Böylece beceri yaklaşımında zihinsel işlem ve süreçlere daha fazla ağırlık verilmektedir.

Beceri, bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri, bilme, harekete geçme ve bir işi yapma bileşenlerinden oluşmaktadır. Bilme, bir işle ilgili bilgilere sahip olmaktır. Eyleme geçme ise işle ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları harekete geçirmeyi içermektedir. Bunlar sorgulama, sorun çözme, karar verme vb. zihinsel kaynaklarla, işin gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel kaynaklar olmaktadır. Bu kaynaklar harekete geçirilerek iş yapılmakta ve edinilen deneyimler farklı durumlara aktarılmaktadır. Beceri kavramı, sadece bilgi ve uygulamaları değil psiko-sosyal kaynakları da harekete geçirerek karmaşık durumların üstesinden gelme ve yönetme becerilerini içermektedir (Bissonnette, Richard, 2001; Dionnet, 2002; OECD, 2005).

Beceri sadece davranış değildir. Davranış bir uyarıcıya verilen tepkidir. Oysa beceri hem fiziksel hem de zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Beceri bireyin bilinçli, aktif ve istekli olarak yürüttüğü, bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını kullandığı bir süreçtir. Beceri, eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılamaz, bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı geliştirilir. Beceri çeşitli zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynakların harekete geçirilmesini gerektirir. Kitap veya çeşitli teorilere dayalı bilgilerle ve yönlendirmeye geliştirilemez (Quiesse, 2007). Bu açıklamalarda da vurgulandığı gibi beceri yaklaşımında eğitimin amacı öğrencilere çeşitli bilgileri aktarmak değildir. Tam tersine öğrencilerin bir işi yapma gücüne ulaşmalarını sağlamaktır. Beceri, ne bilgi ne davranış ne de uygulama bilgisidir. Bunların hepsi becerinin kaynaklarıdır. Öğrenci bunların hepsine yeterince sahip olmayabilir ancak bir

görevi yerine getirirken gerekli zihinsel, duygusal ve sosyal kaynakları birer birer harekete geçirmeyi öğrenmelidir (Hirtt, 2009). Diğer taraftan becerinin yeterliliğinden söz edilemez. Değişen bilgi ve koşullara göre becerinin düzeyi değişmektedir. Bireyler hayat boyu çeşitli becerilerini aşama aşama geliştirirler.

Günümüz dünyasında bireyin sahip olması gereken çok sayıda beceri bulunmaktadır. Bunlar eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, meslek, dönem, araç gibi değişkenlere göre farklı sınıflandırılmaktadır. Beceri yaklaşımına göre eğitim programlarında öğrencilere kazandırılacak beceriler iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar aktarılan (genel) ve alan (özel) beceriler olmaktadır.

3.1. Aktarılan Beceriler: Bunlar çeşitli iş ve görevlerde gerekli olan, farklı alanlara aktararak kullanılan becerilerdir. Örneğin düşünme, anlama, araştırma, sorgulama, karar verme, sorun çözme, işbirliği yapma, öğrenme, zihinsel becerileri geliştirme, yönetme gibi becerilerdir. Günlük yaşam için gerekli ve zorunlu olan bu beceriler okuldaki öğrenmeleri kolaylaştırmakta ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlamaktadır (Dionnet, 2002; Perrenoud, 2004). Bu beceriler öğretim programlarında temel beceriler altında verilmektedir. Bunlar farklı alanlara aktarılmaktadır. Örneğin sorgulama becerilerini geliştiren öğrenci bunu fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler gibi derslerde ve günlük yaşamda karşılaştığı olaylarda kullanabilmektedir.

3.2. Alan Becerileri: Bir alana özgü veya bir disiplinle ilgili öğrenilmesi zorunlu olan becerilere alan becerileri denilmektedir. Örneğin Türkçede sesli okuma, kelime tanıma, sözlük kullanma, dil bilgisi kurallarını uygulama, mektup yazma, matematikte toplama, çıkarma yapma, problem çözme, sosyal bilgilerde haritada yer bulma gibi beceriler olmaktadır (Dionnet, 2002; Perrenoud, 2004). Alan becerileri öğretim programlarında sınıf düzeylerine göre aşamalı olarak verilmektedir. Bu becerilerin de bazıları günlük yaşamda kullanılmaktadır.

Eğitim programlarında aktarılan ve alan becerileri bütün olarak ele alınmaktadır. Her iki grupta yer alan beceriler harmanlanmakta ve aşamalı olarak verilmektedir. Öğrenme etkinliklerinde ise her iki grup becerinin de yer almasına ve birlikte geliştirilmesine özen gösterilmektedir (Legendre, 2001).

Beceri yaklaşımının amacı sadece becerileri öğretmek değildir. Bu yaklaşımda öğrenilen becerilerin uygulamaya aktarılması üzerinde de durulmaktadır. Bunun için gerekli fiziksel ve zihinsel kaynakları harekete geçirme, bunları kullanarak karmaşık görevleri yapma uygulamalarına ağırlık verilmektedir. Bu uygulamalarla eğitimin etkisini artırma, eğitim amaçlarına daha hızlı ulaşma, okulda kazandırılan becerilerle mesleki ve günlük yaşam becerileri arasında bağ kurulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okulda öğrendikleri becerileri okul dışında, farklı durumlarda ve karmaşık görevlerde kullanmalarına çalışılmaktadır (Perrenoud, 2004).

Beceri odaklı eğitimde sadece beceriler değil, becerilerin yanında bilgiler de öğretilmektedir. Beceri ile bilgiler arasında denge kurulmakta, beceri bilginin yerini almamaktadır. Bilgi öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturmakta, beceriler ise “beceri dizisi” başlığı altında sıralanmaktadır. Beceri dizisi okul programından farklıdır. Program öğrencilerin ulaşması gereken amaçları tanımlamakta, beceri dizisi ise amaçlara ulaşmak için sınıfta işlenecek içeriği göstermektedir. İkisi bir bütün halinde ele alınmakta ve birlikte uygulanmaktadır. Beceri öğretiminde üç tür bilgiden yararlanılmaktadır. Bunlar açıklama, süreç ve koşul bilgileridir.

- *Açıklama Bilgileri:* Bir alanı, kavramı ya da olayı açıklayan bilgilerdir. Genellikle ezberleme yoluyla öğrenilir. Geleneksel eğitim uygulamalarında verilen bilgilerin çoğu bu tür bilgilerdir.
- *Süreç Bilgileri:* Bir işin nasıl yapıldığı ve aşamalarını içeren bilgilerdir. Bu bilgiler uygulamalarla öğrenilir ve zamanla geliştirilir.
- *Koşul Bilgileri:* Bilgilerin hangi koşullarda, nerede, nasıl ve ne zaman kullanılacağına yöneliktir. Bunlar genellikle teknik bilgilerdir (Güneş, 2014).

Beceri odaklı eğitimde süreç ve koşul bilgilerine daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu bilgiler araştırma, düşünme, sorun çözme, sorgulama gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi için gerekli ve zorunlu görülmektedir.

Günümüzde çoğu ülkenin öğretmen yetiştirme programlarında beceri yaklaşımı yer almaktadır. Bu anlayışta öğrencilere bilgi yerine “öğrenmeyi öğreten öğretmen” üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin “öğrenen ve öğrenmeyi öğreten öğretmen” olmaları, çeşitli becerileri geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmelerin ağırlık verilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında ise beceri öğretimine ağırlık verilmekte, öğretmenlere kazandırılacak beceriler sıralanmaktadır.

4. Öğretilecek Beceriler

Günümüzde Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, OECD ve UNESCO tarafından yoğun beceri öğretimi konusunda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda geleceğin becerileri, 21.yüzyılın becerileri, 2030 yılı vizyonu gibi amaçlar belirlenmektedir. Ayrıca gelecek yüzyıllarda gerekli olacak becerilerin belirlenmesi ve sıralanması için ölçütler geliştirilmektedir. Öğrencilere çeşitli beceriler kazandırılarak eğitimin niteliği artırılmaya çalışılmaktadır. Böylece dünyamızda bilgi toplumundan beceri toplumuna doğru geçişin alt yapısı oluşturulmaktadır.

4.1. Anahtar Beceriler

OECD tarafından 2005 yılında geleceğin öğrencilerine kazandırılacak anahtar becerileri belirlemek için kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. “Geleceğin bireylerine hangi beceriler kazandırılmalı? Bu beceriler nasıl seçilmeli? Nasıl öğretilmeli?” gibi sorulardan hareketle bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara ABD, Almanya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere gibi çeşitli Avrupa ülkelerinin katılmıştır. Çalışmada eğitimci, felsefeci, sosyolog, tarihçi, yönetici, politikacı gibi çok sayıda kişi görev almıştır. Çalışmalar sonunda öğrencilere öğretilecek anahtar beceriler belirlenmiştir. Bunlar zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık beceriler başlığı altında toplanmıştır. Çoğu ülkenin eğitim programına yerleştirilen bu beceriler şöyle sıralanmıştır:

Zihinsel Beceriler: Bütün becerilerin odağına zihinsel beceriler yerleştirilmiştir. Bunlar anlama, düşünme, sorgulama sorun çözme gibi becerilerdir. Düşünme ve sorgulama bütün zihinsel becerilerin kalbidir. Bu beceriler karmaşık zihinsel süreçleri harekete geçirmekte ve bireyin zihnini üst düzeyde geliştirmektedir. Düşünme ve sorgulama becerileri, bilgi ve deneyimleri yapılandırma, duygu ve düşünceleri geliştirme, sosyal ilişkileri iyileştirme gibi süreçlere önemli katkılar sağlamaktadır. Bireylerin iş ve sorumluluklarında farklı bakış açıları oluşturmaları, seçmeleri, bağımsız olarak karar vermeleri, sosyal baskılar karşısında bağımsız kalabilmeleri için bu becerilerini geliştirerek belirli bir sosyal olgunluğa ulaşmaları beklenmektedir (OECD, 2005).

Bireysel Beceriler: Bunlar dil ve iletişim becerileri, bilgiye ulaşma ve kullanma, bilgi teknolojileri becerileri olarak sıralanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri yeni bilgilerle bireyleri sürekli olarak geliştirmekte, bilgileri başkalarıyla paylaşma ve birlikte çalışmayı kolaylaştırmaktadır.

Sosyal Beceriler: Bu beceriler başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, grupla çalışma, toplum içinde çatışmaları çözme ve yönetme becerileri olarak sıralanmıştır. Bu beceriler toplumda iyi ilişkiler kurma, sosyal bağları canlandırma, kişisel ilişkileri yönetme, girişimci ve uzlaşmacı olmak için temeldir.

Zihinsel Bağımsızlık Becerileri: Bunlar karar verme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaç, ilgi ve haklarını ifade etme, haklarını savunma becerileridir (OECD, 2005).

Görüldüğü gibi anahtar beceriler bireyin zihinsel, sosyal, dil ve duygusal gibi çeşitli yönlerden gelişmesini sağlayacak becerileri kapsamaktadır.

4.2. Hayatboyu Öğrenme Becerileri

Avrupa Birliği ülkeleri 2006 yılında hayat boyu öğrenmeyi geliştirmek ve yaygınlaştırmak için bazı çalışmalar yapmıştır. Bu çerçevede “Hayatboyu Öğrenme İçin Anahtar Beceriler” başlığı altında sekiz anahtar beceri belirlenmiştir. Bunların bütün topluma yayılması öngörülmüştür. Çünkü içinde

yaşadığımız çağda hayatboyu öğrenme tüm vatandaşlar için bir zorunluluk olmaktadır. Vatandaşlar beceri ve yeterliliklerini sürekli geliştirmek, değişen iş yaşamına uyum sağlamak durumundadır. Bunun temel nedeni teknolojinin sürekli gelişmesi, toplumda hızlı değişimler yaşanması ve küreselleşme olmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin etkili olabilmesi için bireylerin sekiz farklı alanda beceri geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında da dikkate alınan bu beceriler şöyle sıralanmıştır:

1. *Anadilde iletişim becerileri:* Bireyin kendi duygu ve düşüncelerini, olayları yazılı ve sözlü olarak ifade etme yani dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi, toplumsal ve kültürel ortamlarda iletişim kurmasını içermektedir.

2. *Yabancı dilde iletişim becerileri:* Bireyin ikinci bir dili öğrenmesi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, farklı kültürleri tanıma ve anlama becerileri olmaktadır.

3. *Matematik, fen ve teknoloji becerileri:* Bunlar günlük yaşamla ilgili sorunları çözmek için gerekli becerilerdir. Fen ve teknoloji becerileri, bilimsel yöntemleri kullanma, soyut düşünme, doğayı açıklama, bilgileri günlük yaşama aktarma ve kullanma becerileridir.

4. *Dijital beceriler:* Bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, bilgiye ulaşma ve kullanma becerileridir.

5. *Öğrenmeyi öğrenme becerileri:* Öğrenmeyi öğrenme ve bu konuda ısrarlı olma becerileridir. Bireyin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması, eksikliklerini görmesi, öğrenmek için çeşitli zorluklarla başa etme ve öğrenmeyi sürdürme becerileridir. Öğrenmek ve kendini geliştirmek için yeni bilgi ve beceriler edinme, kendine uyarlama ve bundan yararlanmayı ifade etmektedir.

6. *Sosyal ve vatandaşlık becerileri:* Bunlar sosyal yaşama, iş yaşamına katılma, işbirliği yapma, sosyal çatışmaları yönetme ve çözme becerilerini içermektedir.

7. *Girişimcilik ve yenilikçilik becerileri:* Son yıllarda sık sık dile getirilen becerilerdir. Girişimcilik düşünceleri eyleme dönüştürme ve uygulamaya koyma becerisidir. Yenilikçilik ise yaratıcılık becerileri ile amaca ulaşmak için plan ve projeleri yönetme becerilerini içermektedir.

8. *Kültürel farkındalık geliştirme ve ifade etme becerileri:* Bunlar kültüre duyarlı olma, müzik, sahne sanatları, edebiyat, görsel sanatlar, kitle iletişim araçları vb. yollarla görüş, deneyim ve duyguları ifade etme becerileridir (FAPEO, 2011; Union Europe, 2007).

Görüldüğü gibi hayat boyu öğrenme beceri ve yeterlikleri geniş bir alana yöneliktir. Bunlar arasında hiyerarşik bir sıralama yoktur. Hepsi eşit derecede önemlidir. Her beceri ve yeterlilik bilgi toplumuna başarılı bir katılım için gereklidir. Yeterlilikler arasında geçişler ve bağlar vardır. Bir alanda

gerekli olan beceriler başka alandaki yeterliliği desteklemektedir. Örneğin okuma yazma becerileri hem iletişim hem de öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri için şarttır. Diğer taraftan öğrenmeyi öğrenme becerileri bütün hayat boyu öğrenme faaliyetleri için gerekli olmaktadır.

4.3. Öğretmenlik Becerileri

Son yıllarda hayat boyu öğrenme becerilerinden hareketle Almanya, İngiltere, Portekiz gibi ülkelerde öğretmen adaylarına kazandırılacak bazı beceriler belirlenmiştir. Fransız topluluklarında ise ilk, ortaokul gibi eğitimin her kademesinde görevlendirilecek öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sırasında kazandırılacak 13 temel beceri belirlenmiştir. Bunlar:

1. Topluma uyum sağlamak, sınıf ve okulu tanımak için bilgilerini harekete geçirme,
2. Okuldaki bütün görevliler, öğretmenler ve öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurma,
3. Öğretmenlik görevini iyi bilme, mesleğini yasalara uygun ve doğru yapma,
4. Eğitim uygulamaları için gerekli alan ve disiplinler arası bilgilerini geliştirme,
5. Eğitim uygulamalarına rehberlik eden öğretmenlik meslek bilgilerini geliştirme,
6. Yaşadığı kültüre önem verme, saygı gösterme ve öğrencilerin dikkatini çekme,
7. Mesleğin gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini geliştirme,
8. Günlük çalışmalarda etik değerlere dikkat etme ve değerlendirme,
9. Okulda ekiple birlikte çalışma becerilerini geliştirme,
10. Eğitim sürecini izleme, uygulamaları kontrol etme, değerlendirme ve iyileştirme,
11. Alandaki eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurma,
12. Öğrenme durumlarını planlama, yönetme ve değerlendirme,
13. Kendi yaptığı uygulamaları inceleme, sorgulama, hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme ve geleceğine yön verme (FAPEO, 2011), olarak sıralanmıştır.

Çok geçmeden Fransız Eğitim bakanlığı 2013 yılında, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim sırasında kazandırılacak temel becerileri 10 beceri olarak yeniden düzenlemiştir. Bunlar;

1. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumluluğu taşıma ve etik biçimde davranma,
2. Eğitim ve iletişim için Fransızca'yı iyi düzeyde bilme ve geliştirme,
3. Mesleğini geliştirme ve genel kültür düzeyini yükseltme,
4. Etkili eğitim uygulamaları yapma,

5. Sınıfı iyi yönetme,
6. Öğrenci farklılıklarını dikkate alma,
7. Öğrencileri değerlendirme,
8. Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini geliştirme ve derslerde kullanma,
9. Ekiple çalışma, okulda meslektaşları ve velilerle işbirliği yapma,
10. Kendini yetiştirme ve sürekli yenilemedir (Ministere Education Nationale, 2013).

Görüldüğü gibi adaylara kazandırılacak öğretmenlik becerileri eğitim öğretim sürecinin çeşitli boyutlarını kapsamaktadır. Öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar sürmektedir.

4.4. OECD'nin 2030 Vizyonu

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2018 yılında 2030 yılı vizyonunu öngören bir proje hazırlamıştır. OCDE'ye göre 2018 yılında anaokuluna başlayan çocuklar 2030 yılında genç öğrenciler olacaklar. Çocukları bugünün bilgileri ile yetiştirmek, onları gelecekte olmayan işlere, kullanılmayan teknolojilere ve eskimiş konulara hazırlamak demektir. Oysa eğitime düşen sorumluluk öğrencileri meraklı, araştıran, düşünen, tasarlayan, kendini yöneten, sorun çözen bireyler olarak yetiştirmektir. Başkalarının fikir, görüş ve değerlerine saygı duymalı, başarısızlığın üstesinden gelmeli ve sorunlarla yüzleşebilmelidir. Onların özlemleri sadece iyi bir iş bulmak ve yüksek maaş almakla sınırlı olmamalı, arkadaşları, ailesi, toplum ve dünyanın da gelişimini düşünmelidirler.

Eğitim, öğrencilere geleceklerine yön verme, başkalarına yardım etme, sorumluluk alma ve öğrendiklerini uygulamaları için gerekli becerileri kazandırmalıdır. Bu amaca ulaşmak için Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), "Eğitim ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030" projesini başlatmıştır. Projenin amacı üye ülkelere aşağıdaki iki temel konuda yardım etmektir. Bunlar,

1. Öğrencilere günümüzde başarılı olmaları, yarının dünyasını inşa etmeleri ve geleceğe yön vermeleri için hangi bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılmalıdır?

2. Eğitim sistemlerinin öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrencilere etkili bir şekilde kazandırmaları için neler yapılmalıdır?(OCDE;2018).

Eğitim, bireylerin sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmaları için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada önemli bir role sahiptir. Bu nedenle eğitim sistemleri gençleri sadece iş dünyasına hazırlamakla kalmamalı, onları aktif, sorumlu ve işine bağlı vatandaşlar olarak yetiştirmek için ihtiyaç duydukları becerileri de kazandırmalıdır.

OCDE'ye göre gelecek için hazırlanan her öğrenci değişim ajanı olarak kabul edilmelidir. Bunlar çevreleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilecek ve geleceği etkileyecek şekilde yetiştirilmelidir. Bu amaçla bilgi, beceri, tutum ve değerler olmak üzere dört alanda yetiştirme üzerinde önemle durulmalıdır. Bunlar:

Bilgi: Geleceğe yön verecek değişim ajanı öğrencilerin hem genel hem de uzmanlık bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretilen alanla ilgili gerekli temel bilgiler, disiplinlerarası bilgiler, açıklama ve süreç bilgileri verilmelidir.

Beceriler: Öğrencilere edindikleri bilgileri yeni ve farklı durumlarda kullanabilmeleri öğretilmelidir. Bunun için öğretilecek beceriler geniş bir yelpazede ele alınmalıdır. Bunlar bilişsel ve üstbilişsel beceriler (eleştirel, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, kendini yönetme gibi), sosyal ve duygusal beceriler (empati, kendine güven, işbirliği yapma vb.), fiziksel ve pratik beceriler (örneğin yeni bilgisayar araçlarını kullanabilme) olmaktadır. Her biri üzerinde önemle durulmalıdır.

Tutum ve değerler: Öğrencilere geniş bir yelpazede yer verilen bilgi ve becerileri kullanmak için bazı tutum ve değerler gerekli olmaktadır. Bunlar kişisel, yerel, toplumsal ve evrensel değerler olmaktadır. Örneğin motivasyon, güven, kişilere ve farklılıklara saygı gibi. İnsan hayatı, farklı kültürel bakış açıları, farklı değer ve düşüncelerle zenginleştirilirse, insan yaşamına ve onuruna saygı, çevrenin korunmasına saygı gibi insani değerleri yerleştirme daha kolay olmaktadır (OCDE,2018).

OECD'nin 2030 Vizyonunda öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerler öğretmen yetiştirme programlarında da geçerli olmaktadır. Sonuç olarak öğretmen yetiştirmede beceri yaklaşımı çoğu uluslararası kuruluş ve ülkede ön plana alınmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarının dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirme üzerinde durulmakta, düşünen, anlayan, sorun çözen, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen ve değişim ajanı öğretmenler yetiştirmeye ağırlık verilmektedir. Dileğimiz bu çalışmaların ülkemizde de uygulaması ve ülkemizin geleceğine yön verecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir.

Kaynaklar

Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants. New York, NY: McKinsey and Company. Repéré à, https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf

Barnier, G. (2005). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, 15.01.2015 tarihinde www.ac-nice.fr/.../Theories_apprentissage.pdf adresinden erişilmiştir.

Bissonnette, S. ve Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Chamelière / McGraw- Hill, Montréal.

- Bouallag, M. (2015). *De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences*, Université Mouloud Mammeri- Tizi-Ouzou/Algérie
- Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique*, Connexions, Revue de psychosociologie sciences humaines, 2004/06, No 81, France
- Bronckart, J-P. (2009). *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ?* L'école démocratique, n°39, <http://www.skolo.org>.
- CEDEFOP (2010), *L'inadéquation des compétences en Europe*, Note d'information, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle Juin 2010.
- Dionnet, S. (2002). *Compétences, Compétences Transversales et Système Educatif*, Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail Service de la recherche en éducation, Genève, Suisse.
- FAPEO (2011). *Quelle formation initiale pour nos enseignants ?* Les analyses de la FAPEO 2011, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, Bruxelles
- Gauthier, C. ve Tagne, G. (2014). À propos de la performance des systèmes éducatifs et de leur amélioration. *Formation et profession*, 22(2), 74-77. 01.01.2017 tarihinde <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a45> adresinden erişilmiştir.
- Güneş, F. (2012). *Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler*, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/*Journal of Higher Education and Science*, 2(1), 1-9.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2016). *Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(3), 413-435.
- Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, L'école démocratique, n°39, <http://www.skolo.org>.
- Legendre, M-F. (2001). *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation Le programme des programmes : le défi des compétences transversales*. Presse de l'université Laval.
- Ministere Education Nationale (2013). *Les dix compétences professionnelles d'un professeur des écoles*, 12.06.2015 tarihinde <http://www.education.gouv.fr/cid732...> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*, Résumé, Mep_int_French.
- OCDE (2018). *Le Futur de l'éducation et des compétences* Projet Éducation 2030 de l'OCDE
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (2004). *Evaluer les compétences*, la revue de l'Éducateur, Mars, Paris.
- Québec. (2011). *L'approche par compétences Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*, Institut national de santé publique du Québec : <http://www.inspq.qc.ca>.
- Quiesse, J-M. (2007). *Talents innés, aptitudes éducatibles*, Oser l'approche orientant, tome1 : Pourquoi l'approche orientant, éditions Qui plus est, 2007.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logiques.
- TDK (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Union Europe (2007). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie un cadre de référence européen*, Luxembourg

Skill Approach to Teacher Education

EXTENDED SUMMARY

The teacher is the brain of the education system. It helps learners learn and gives them various knowledge and skills. It undertakes various roles and responsibilities in all aspects of the education system. In this respect, the teacher is the key in the education system and needs to be well trained. Nowadays, teaching is regarded as a specialty profession. It is conducted by those who have completed higher education, gained the necessary knowledge and skills, and have gained the authority to teach. For this reason, research and practices are carried out in many countries for the effective training of teachers.

When the research into teacher education is considered, it is seen that various approaches and models have been applied so far. These include traditional, behaviorist, cognitive and constructivist approaches. The views and applications of each approach differ significantly. For example, the main purpose of traditional approach is to transfer of knowledge to the students. In this approach, the duty of teachers is to make the students pay attention to the lessons and enable the processes of transfer of knowledge. Hence, the teacher is expected to know everything. In the behaviorist approach, the main aim is to change behavior. In this approach, the teacher is expected to change students' behaviors, to form desired behaviors and habits. To this end, the teacher is supposed to be a role-model. The cognitive approach is based on the knowledge produced by research into brain development. It focuses on improving the mind rather than students' behaviors. It aims to to develop schema in the mind. It is believed that developed and rich mental schemas allow students to learn knowledge easily. Therefore, the teacher is supposed to be an expert who educates the students. Recently, the constructivist approach has gained prominence in most developed countries. The main purpose of this approach is teaching to learn. The main focus is on active learning by discovering through the activities and developing various skills. The teacher is supposed to be a guide helping the students to learn actively. He/she is a regarded as a learner, too. Through historical process, the teacher training models such as theoretical and applied, simultaneous and consecutive or higher vocational schools, undergraduate, graduate education and pedagogical formation education certificate have been observed. Various studies are conducted, and there is search for new models.

In recent years, skills approaches have emerged in the 2030 vision of international organizations such as the European Union, the United Nations, OCDE and UNESCO. The knowledge, skills, values and attitudes to be taught to prepare students for the future are addressed. Studies are being conducted on how educational institutions can effectively make them available. It is emphasized

that in the future there will be a transition "information society" to "skill society". What is good skill, skill-oriented training or skill approach?

The term *skill* has a long history in the field of education. In the past, the term was used to represent behaviors that can be observed and required for professionalism; and the focus was on improving the behavior. Today, on the other hand, the term focuses on the mind. What is understood from the word is improving language, cognitive and social competencies; and the focus is on improving these competencies in the process of education. This change is also reflected in the definitions of the term "skill". In old definitions, skill is defined as a "collection of behaviors". To illustrate, Lévy-Leboyer defines skill as "a collection of behaviors that enables performing a job efficiently and effectively and that requires proficiency." In the new definitions, on the other hand, the mind stands out as a dimension. For instance, according to Tardif, skill is a system of information (procedural, conditional and declarative) used in such situations as identifying problems, producing solutions and cognitive processes. As for Piaget and Vygotsky, skill is the integration of new knowledge obtained through physical and social interaction with prior knowledge in mind and construction of knowledge. To some authors, skill is the collection of an individual's personal and cognitive capacity. Briefly, today the term skill is considered as a "collection of knowledge and cognitive processes".

Skill is one's capacity to perform a task. This capacity has three key components: knowledge, taking action and performing a task/duty. Knowing refers to having the knowledge to perform the target skill. Taking action refers to activating the practical knowledge and cognitive resources related to the task/duty. Cognitive resources are such processes as thinking, planning, questioning, ordering, problem solving, decision making and evaluation of the task/duty whilst physical resources are the necessary tools and equipment to perform the task. Performing a task, on the other hand, refers to completing a task using all physical and cognitive resources. At the end of this process, task/duty is completed and experience is gained. This experience is later accommodated and implemented to different situations and thus, the skill improves. The psychological and social condition of the individual is also important while performing a task/duty. Psychological and social cases could affect skill positively and negatively.

In today's knowledge age, there is an accumulation of knowledge in all areas. Whilst it took hundreds of years for this accumulation in the past, today, every year, the knowledge accumulation doubles. In this process, existing knowledge changes rapidly and is replaced by new ones. It is not possible to teach all that knowledge to the student. In order to live, work and adapt to the society in the 21st century, on the other hand, school years are not enough to equip students with all the knowledge. Studies are carried out to prevent this. These studies focus on: "Which competencies

should be taught to educate the individuals of the future? How should these competencies be chosen?" OECD carried out an extensive study on this issue. This study, which lasted six years with the participation from 44 countries, aimed to determine key competencies to be taught for future students. These competencies are grouped into four categories as cognitive, individual, social and mental independence competencies. Cognitive competencies are at the center of all competencies to be developed. Later, in 2006 European Union determined eight key competences under "Key Competences for Lifelong Learning". These include communication in mother tongue and in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. These are necessary for personal fulfillment, active citizenship, social inclusion and employment.

Today, intensive studies are being conducted by the European Union, United Nations, OECD and UNESCO on intensive skills training. In these studies, goals such as future skills, skills of the 21st century, and vision of 2030 are determined. Criteria are being developed for the identification and ranking of the skills that will be needed in future centuries. Attempts are being made to increase the quality of education by providing students with various skills. In this way, the sub-structure of the transition from knowledge society to skill society is established.

As a result, the skills approach to teacher retraining is in the foreground in most international organizations and countries. In this process, teacher candidates focus on developing language, mental, individual and social skills, focusing on thinking, understanding, problem solving, questioning, learning to learn and change agents. We wish to apply these studies in our country and educate qualified teachers who will give direction to the future of our country.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 2, 17 - 28
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 2, 17 - 28

DOI: 10.29250/sead.440097

Gönderilme Tarihi: 03.07.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 16.07.2018

The Abilities of Primary Teachers to Design E-Learning Content: Sample of NEIT

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Abstract: Changes in educational environments have highlighted the importance of e-learning content and resulted in a number of projects to enable teachers to develop, use and share such content. Led by the Ministry of National Education in Turkey, the FATİH Project is the largest educational project in Turkey in terms of coverage, funding and target audience. Within the scope of this project, teachers have been trained in the use of technology, and they were provided with an opportunity to develop technological materials and share them in environments such as the Network for Education and Information Technologies (NEIT). The website of the network, eba.gov.tr, hosts 1,905,568 users and 73,440 e-materials, including visuals, videos, audios, journals, documents and e-books. The website is a huge social platform that can support teachers using technology in their classes, and its number of users and e-materials is constantly rising. The purpose of this study was to identify the abilities of primary teachers to design e-learning content. First, all the e-learning content shared by teachers on the NEIT was reviewed, in addition to the public profile of the uploading users. This was followed by an in-depth analysis of the e-materials on the website, which contained 55,747 visuals, 7,786 videos, 4,395 tapes, 28 e-contents and 1,673 e-books. Finally, the findings were presented in tables and interpreted.

Keywords: E-learning content; Primary teachers; The Network for Education and Information Technologies; E-content development.

Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Öğrenme İçeriği Hazırlama Becerilerinin Değerlendirilmesi

Özet: Günümüzde eğitim ortamlarında yaşanan değişimlerle birlikte elektronik içerikler önem kazanmış, öğretmenlerin bu içerikleri geliştirmesi, kullanması, birbirleri ile paylaşması ile ilgili birçok proje yürütülmeye başlanmıştır. Ülke çapında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Fatih Projesi bu projeler içerisinde uygulama alanı, finansmanı, hedef grubu bakımından en büyük çapta olanıdır. Bu proje kapsamında öğretmenlerin teknoloji kullanımları eğitimleri sağlanmış, öğretmenlerin teknolojik materyaller geliştirmesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi ortamlarda diğer öğretmenlerle paylaşması sağlanmıştır. Sosyal eğitim platformu olan eba.gov.tr 1.848.694 kullanıcısı ve görsel, video, ses, dergi, doküman ve e-kitaptan oluşan toplamda 72825 e-materyali ile öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımını destekleyecek büyük bir platformdur. Her geçen gün sistemdeki kullanıcı ve e-materyal sayısı hızla artmaktadır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin elektronik öğrenme içeriği hazırlama becerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda öğretmenler tarafından paylaşılan elektronik öğrenme içerikleri incelenerek içeriği yükleyen kullanıcının herkese açık profili üzerinden değerlendirme yapılarak sınıf öğretmenlerinin e-içerik geliştirme becerileri değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda eba.gov.tr adresinde bulunan 55.747 görsel, 7.786 video, 4.395 ses kaydı, 28 e-içerik ve 1673 e-kitap analiz edilecek, bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Elektronik Öğrenme İçeriği, Sınıf Öğretmenleri, Eğitim Bilişim Ağı, E-içerik Geliştirme

Künyesi: Işık, A. D. (2018). The Abilities of Primary Teachers to Design E-Learning Content: Sample of NEIT, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 17-28, DOI: 10.29250/sead.440097.

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Yazar Orcid No: 0000-0002-9867-0904

1. Introduction

Rapid advances in information and communication technologies are introducing new devices into our lives. Since they make communication and access to information easier, they soon become an indispensable part of our lives. It is not surprising that these devices are making their way into educational environments, too. Computers, tablet computers and smart phones are being used in educational environments, and materials are being designed for these devices. A great deal of research has demonstrated that using information technology devices to facilitate learning has a positive influence on learning and help students acquire knowledge and skills (Chang, 2001; Cekbas et al., 2003; Cevik & Cevik, 2011; Tay & Yildirim, 2013).

Changes in educational environments have highlighted the importance of e-learning content and resulted in a number of projects to enable teachers to develop, use and share such content. Led by the Ministry of National Education in Turkey, the FATİH Project is the largest educational project in Turkey in terms of coverage, financing and target audience. It is now essential that teachers and students acquire skill of using technology. Since this requires considerable time, there has been a need for ways of supporting teachers and students with materials. Therefore, teachers have been encouraged to design e-materials for virtual environments such as the Network for Education and Information Technologies (NEIT). They have also been provided with opportunities to improve their knowledge and skills and share their e-materials with other teachers. Established in 2013 as a social platform for educational purposes, eba.gov.tr hosts 1,905,568 users and 73,440 e-materials, including visuals, videos, audios, journals, documents and e-books (eba.gov.tr, March 18, 2015). The website supports teachers' use of technology in their classes, and the number of users and e-materials is constantly rising.

The purpose of this study was to identify the abilities of primary teachers to design e-learning content. First, all the e-learning content shared by teachers on the NEIT was reviewed, in addition to the public profile of the uploading users. This was followed by an in-depth analysis of the e-materials on the website, which contained 55,747 visuals, 7,786 videos, 4,395 tapes, 28 e-contents and 1,673 e-books. Finally, the findings were presented in tables and interpreted.

2. Methods

The section presents the research model, sample, data collection instruments and data analysis methods.

2.1. Research Model

The study used content analysis and interviews, two qualitative research methods. According to Tavsancil and Aslan (2001), content analysis allows one to examine verbal, written and other materials in an objective and systematic manner. In accordance with content analysis, this study attempted to uncover the existence of certain words or concepts in a set (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel, 2008). Yildirim and Simsek (2006) identified five stages of content analysis: processing qualitative research data obtained from documents, data coding, generating themes, organizing codes and themes and identifying and interpreting findings. Accordingly, this study listed and analyzed the content shared by primary teachers on the NEIT in four categories: the subject, the content, the city where the content was shared and the extent of sharing.

2.2. Sample

According to the information retrieved from the NEIT on March 10, 2015, the platform has 1,895,959 registered users, 5,006 news articles, 55,858 visuals, 7,937 videos, 4,395 tapes, 33 state-run portals, 54 public portals, 1,458 journals, 2,004 documents, 1,674 e-books and 28 e-contents (eba.gov.tr, March 10, 2015).

According to EBA Support (March 10, 2015), the system has a total of 69,892 visuals, videos, tapes, e-books and e-contents. Of these, 6,101 were shared by teachers, and 1,251 were shared by primary teachers. The study did not include e-contents, e-books or tapes because primary teachers shared few to no materials in these forms. According to EBA Support, 542 videos were shared by primary teachers. Some users did not add information about the subject or grade they taught. The study analyzed 375 videos which were determined to have been shared by primary teachers.

In the second part of the study, interviews were held with 17 teachers (9 females and 8 males) in two schools.

2.3. Data Collection

Data collection was based on the e-learning content on the NEIT and interviews with the teachers. However, e-contents, tapes and e-books were not included in data analysis since primary teachers shared few to no materials in these forms. In addition, the visuals shared by primary teachers were mostly photos of their students and not related to coursework. Therefore, they were excluded from the analyses. In the end, the analysis involved only the

videos. For each video on the NEIT, user information was reviewed. When a video was seen to have been shared by an primary teacher, user information and video information were taken into consideration.

The interviews with the teachers consisted of two parts. First, they were asked what they had studied at university and how long they had been teaching. Then, they were asked whether they used technological devices in their classes, what technological devices they used, whether they shared their materials or activities on electronic environments, what environments they used to do so, whether they knew about the Network for Education and Information Technologies (NEIT), whether they used the e-learning content on the NEIT and why they did or did not do so.

2.4. Data Analysis

Data analysis involved descriptive statistics, frequencies and percentages. The data were presented in tables and interpreted.

3. Findings and Interpretation

Table 1 presents the results of the analysis of the e-learning content shared by teachers on the NEIT.

Table 1.

Analysis of the e-learning content shared by teachers

Form	Shared by Primary Teachers		Shared by Teachers	Proportion
	n	%		
Visuals	704	56.27	3,839	18.34
Videos	542	43.33	2,046	26.49
Tapes	4	0.32	168	2.38
E-books	1	0.08	48	2.08
E-contents	0	0.00	0	0.00
Total	1,251	100.00	6,101	20.50

Primary teachers shared a total of 1,251 e-learning contents on the NEIT: 704 visuals (56.27%), 542 videos (43.33%), four tapes (0.32%) and one e-book (0.08%) (Table 1). The ones with the highest proportions were visuals and videos. As for the proportion of the e-learning content shared by primary teachers to what was shared by all teachers, primary teachers shared 704 of 3,839 visuals (18.34%), 542 out of 2,046 videos (26.49%), four of 168 tapes (0.32%) and one of 48 e-books (0.08). In total, they shared 1,251 of 6,101 e-learning contents (20.5%), which was significant. It was noteworthy that almost one quarter of all the visuals and videos were shared by primary teachers.

Table 2 presents the distribution of the videos shared by primary teachers by subject and content.

Table 2.

Analysis of the videos shared by primary teachers

Videos shared by primary teachers		n	%
Subject	Computer programs	188	50.13
	Mathematics	59	15.73
	Turkish Language	27	7.20
	General	27	7.20
	Music	20	5.33
	Special days and weeks	17	4.51
	Science	11	2.93
	Life Sciences	11	2.93
	Various Projects	11	2.93
	Social Studies	4	1.07
Content	General	244	65.07
	Course Related	131	34.93
Total		375	100.00

Nearly half of the videos shared by primary teachers (50.13%, n=188) were about the use of computer programs (Table 2). They shared 59 e-materials about mathematics (15.73%), 27 about Turkish (7.2%), 27 about students in general (7.20%), 20 about music (5.33%), 17 about special days and weeks (4.51%), 11 about science (2.93%), 11 about life sciences (2.93%), 11 about projects by the Ministry of National Education (2.93%) and four about social studies (1.07%). Whereas 131 videos were relevant to the course (34.93%), 244 videos were intended for general education (65.07%).

The results showed that the videos were shared by teachers from 35 cities in different regions of Turkey (43.21%). Table 3 presents detailed findings.

Table 3.

Analysis of the cities where the videos were shared

Distribution of the videos by city	Number of cities with one video	12
	Number of cities with two videos	11
	Number of cities with three videos	3
	Number of cities with four or more videos	9
	Total	35

The results showed that one video was shared by teachers from each of the following cities: Adana, Agri, Aksaray, Antalya, Balıkesir, Bilecik, Erzurum, İzmir, Karaman, Kastamonu, Ordu and Samsun. Two videos were shared by teachers from each of the following cities: Afyon, Aydın, Cankiri, Diyarbakir, Edirne, Hakkari, Isparta, Malatya, Osmaniye, Trabzon and Yozgat.

Three videos were shared by teachers from each of the following cities: Eskisehir, Kutahya and Tokat. There were 176 videos shared by teachers from Nigde (46.93%), 46 from Ankara (12.27%), 30 from Manisa (8%), 20 from Istanbul (5.33%), 17 from Kocaeli (4.53%), 15 from Batman (4%), 13 from Mersin (3.47%), 8 from Konya (2.13%) and 7 from Bursa (1.87%).

Table 4 presents the results of the interviews.

Table 4

The results of the interviews with the primary teachers

Teacher responses		n	%
Using technological devices	Yes	15	88.24
	No	2	11.76
Technological devices used	Computer	15	100.00
	Overhead Projector	10	66.67
	Printer	5	33.33
	Scanner	3	20.00
	The internet	2	13.33
Sharing materials or activities	Yes	3	17.65
	No	14	82.35
Social platforms used for sharing materials or activities	Egitimhane	3	100.00
	Youtube	1	33.33
Knowing about the NEIT	Yes	14	82.35
	No	3	17.65
Using e-learning content on the NEIT	Yes	7	41.18
	No	10	58.82

The interviews with 17 primary teachers in two schools located in Bartın, Turkey revealed that 88.24% of them (n=15) used technological devices in their classes, while 11.76% of them (n=2) did not use them. All these 15 teachers used computers, and 66.77% of them (n=10) also used overhead projectors. Whereas three of the teachers (17.65%) shared their materials or activities in electronic environments, 14 teachers (82.35%) did not. All three teachers who shared their materials did so on egitimhane.com, and one of them also used youtube.com. While 14 of the teachers (82.35%) knew about the NEIT, three of them (17.65%) did not know about the platform. Whereas seven of the teachers (41.18%) used e-learning content on the NEIT, ten of them (58.82%) did not.

Five of the seven teachers who used the e-learning content on the NEIT reported that they used them “for supplementary purposes,” “as a way to reinforce learning” and “to support course content.” One of the remaining two teachers reported “using the links on the NEIT to access content on different websites,” whereas the other reported “using them, though rarely and irregularly, to reinforce learning.” None of the three teachers who did not know about the

NEIT used the platform in their classes. Of the seven teachers who did not use the e-learning content on the NEIT despite knowing about it, two said, "They were disorganized." Another two said that they used other websites. The remaining three teachers reported not using the NEIT because of not having an overhead projector or an internet connection in their classrooms.

4. Conclusion and Implications

The purpose of this study was to identify the abilities of primary teachers to design e-learning content. Accordingly, it analyzed the e-learning content on the Network for Education and Information Technologies (NEIT), a platform established within the scope of the FATİH Project led by the Ministry of National Education to enable teachers to access and share e-learning content. The content shared by teachers was reviewed, and the public profiles of uploading users were evaluated.

The results showed that 20.5% of all the e-learning content on the NEIT was shared by primary teachers. In particular, almost one quarter of all the visuals and videos were shared by primary teachers. These figures suggest that primary teachers are better at designing and sharing visuals and videos than other teachers. In addition, they are more knowledgeable about and skillful at using the NEIT.

In this study, the analysis involved only the videos since primary teachers shared few to no e-contents, e-books or tapes. This suggests that primary teachers tend to use videos for sharing their materials or activities with other teachers.

Approximately half of the videos shared by primary teachers were about the use of computer programs. The subjects with the greatest number of videos were mathematics and Turkish, whereas the one with the fewest number of videos was social studies. Teachers' knowledge, skills, interests and support play a key role in technology integration in education (Altan & Tuzun, 2011, Kayaduman et al., 2011). This finding suggests that teachers place more importance on certain subjects and tend to use and share more materials and activities for these subjects. In addition, nearly one-third of the videos shared by primary teachers were relevant to the course, whereas the others were intended for general education.

The videos were shared by primary teachers from 35 cities in different regions of Turkey (43.21%), indicating that the NEIT had e-materials shared by teachers from nearly half of the country. This, in turn, suggests that the NEIT provides equal opportunities for teachers, and they can access and share e-learning content regardless of the city where they work. Moreover,

teachers are not grouped under categories such as municipality, city, region or population, which confirms that teachers can design e-learning content no matter where they work.

Most previous research has reported that teachers rarely use technological devices in the classroom (Coskun, 2001; Isman, 2002; Karsli et al., 2002; Akpınar, 2003; Basaran, 2003). The results of this study, however, indicate that this is changing for the better. Nearly all the primary teachers reported using technological devices in their classes. Two teachers noted that their school lacked technological infrastructure, so they could not use technological devices in their classes. Nevertheless, seven teachers from the same school reported using technological devices. This suggests that they made an additional effort to enable their students to benefit from technology in the classroom. All the 15 teachers who reported using technological devices in the classroom used computers, and the great majority of them also used overhead projectors. Some teachers reported using printers, scanners and the internet, too.

Almost none of the teachers interviewed reported sharing materials or activities in an electronic environment. All the three teachers who had shared things online used *egitimhane.com*. Even though the great majority of the teachers knew about the NEIT, more than half of them did not use the platform. Teachers described the NEIT as disorganized and preferred to use other websites. Thus, teachers' views should be considered before any system is developed or organized for them. Otherwise, investments could become a waste of time, money and effort.

5. References

- Akpınar, Y. (2003). The Effect of Higher Education on the Use of New Information Technologies among Teachers from Istanbul Schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 2 (2), 79-96.
- Altan, T. & Tuzun, H. (2011). The Role of Technology-Rich Individual Learning Environments in the FATİH Project. *The Thirteenth Conference on Academic Information Technologies*, Inonu University, Malatya, February 2-4, 2011, 107-113.
- Basaran, M. (2003). The Use of Teaching Materials in Turkish Language Classes for Fourth and Fifth Graders. Unpublished Master's Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Buyukozturk, S., Kiliç Cakmak, E., Erkan Akgun, O., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). *Scientific Research Methods*, Pegem Publications, Ankara.
- Chang, C. Y. (2001). A Problem-Solving Based Computer-Assisted Tutorial for the Earth Sciences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 263–274.
- Coskun, S. (2001). The Use of Materials and Technologies in Social Sciences Classes for Fourth and Fifth Graders. Unpublished Master's Thesis, Marmara University, Institute of Social Sciences, 2001.

- Cekbas, Y., Yakar, H., Yildirim B. & Savran, A. (2003). The Effect of Computer Assisted Education on Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 2 (4), 76-78.
- Celik, H. C. & Cevik, M. N. (2011). The Effect of Computer-Assisted Instruction on Seventh Graders' Learning Probability and Statistics, *The Fifth International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Firat University, Elazig, September 22-24, 2011.
- EBA Support (March 10, 2015). Personal e-mail from destek@eba.gov.tr.
- eba.gov.tr (March 10, 2015), The Network for Education and Information Technologies. Retrieved from <http://www.eba.gov.tr/> on March 10, 2015.
- eba.gov.tr (March 18, 2015), The Network for Education and Information Technologies. Retrieved from <http://www.eba.gov.tr/> on March 18, 2015.
- Isman, A. (2002). Competencies in Educational Technologies among Teachers in Sakarya. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 1(1), 72-91.
- Karsli, M. D., Gunduz, H. B., Titrek, O. & Hamedoglu, M. A. (2002). The Use of Information Technologies by Educational Management and Teachers and Obstacles Experienced. *Sakarya University Journal of Education*, 4, 176-188.
- Kayaduman, H., Sirakaya, M. & Seferoglu, S. S. (2011). An Analysis of the FATİH Project in Reference to Teacher Competencies, *The 13th Conference on Academic Information Technologies*, Inonu University, Malatya, February 2-4, 2011, 123-129.
- Tavsancil, E. & Aslan, A. E. (2001). *Content Analysis and Sample Applications*. Epsilon Publications, Istanbul.
- Tay, B. & Yildirim, K. (2013). The Effect of Computer-Assisted Instruction on Achievement in Teaching Social Studies and the Views of Teacher Candidates. *Usak University Journal of Social Sciences*, 6(1), 84-110.
- Yildirim, A. & Simsek, H. (2006). *Qualitative Research Methods in Social Sciences*. Seckin Publishing, Ankara.

Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Öğrenme İçeriği Hazırlama Becerilerinin Değerlendirilmesi

GENİŞ ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler her geçen gün hayatımıza yeni araçların girmesini sağlamaktadır. Günlük hayatta kendisine yer bulan her araç yaşamı değiştirmekte, günlük yaşamı, iletişimi, bilgiye ulaşımı kolaylaştırmalarından dolayı günlük hayatın vazgeçilmezi haline gelmektedir. Günlük hayatı etkileyen araçların eğitim ortamlarında kendilerine yer bulması da kaçınılmazdır. Son yıllarda hızla hayatımıza giren ve günlük yaşantının vazgeçilmezi haline gelen bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi araçlar da eğitim ortamlarında kullanılmaya başlamış, bu araçlar ile kullanılacak materyaller tasarlanmış ve kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim ortamlarında yaşanan bu değişimlerle birlikte elektronik içerikler önem kazanmış, öğretmenlerin bu içerikleri geliştirmesi, kullanması, birbirleri ile paylaşması ile ilgili birçok proje yürütülmeye başlanmıştır. Ülke çapında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Fatih Projesi bu projeler içerisinde uygulama alanı, finansmanı, hedef grubu bakımından en büyük çapta olanıdır. Tüm bu gelişmeler öğretmen ve öğrencilerin bu araçlarla ilgili becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu becerilerin geliştirilmesi zaman alacağından öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri materyal yönüyle desteklenme ihtiyaçları doğmuştur. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi sanal ortamlarda öğretmenlerin e-materyal hazırlaması teşvik edilmiş, bu konuda bilgi ve becerilerini geliştirecek olanaklar sağlanmış ve hazırladıkları e- materyalleri diğer öğretmenlerle paylaşması sağlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin elektronik öğrenme içeriği hazırlama becerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda öğretmenler tarafından paylaşılan elektronik öğrenme içerikleri incelenerek içeriği yükleyen kullanıcının herkese açık profili üzerinden değerlendirme yapılarak sınıf öğretmenlerinin e-içerik geliştirme becerileri değerlendirilecektir.

EBA sisteminde 12.03.2015 tarihinde alınan bilgilere göre 1.895.959 kayıtlı kullanıcı, 5.006 haber, 55.858 görsel, 7.937 video, 4.395 ses kaydı, 33 kamuya ait portal, 54 herkese açık portal, 1.458 dergi, 2.004 doküman, 1.674 e-kitap ve 28 e-içerik olduğu belirlenmiştir (eba.gov.tr, 10.03.2015).

EBA Destek'ten alınan bilgiye göre (EBA Destek, 10.03.2015) sistemde bulunan 69.892 görsel, video, ses kaydı, e-kitap ve e-içerikten 6.101 tanesi öğretmenler tarafından, 1.251 tanesi

sınıf öğretmenleri tarafından paylaşılmıştır. Hiç paylaşımın olmadığı e-çerik, çok az paylaşımın olduğu, e- kitap ve ses kaydı ile ders ile ilgili paylaşımın neredeyse olmadığı görseller çalışma grubuna dahil edilmemiştir. EBA Destek'ten alınan bilgiye göre (EBA Destek, 10.03.2015) sistemde sınıf öğretmenleri tarafından paylaşılan 542 video olduğu belirlenmiştir. Bazı kullanıcıların branş bilgilerini yazmamaları gibi sebeplerden dolayı sınıf öğretmenlerinin paylaştığı belirlenebilen 375 video analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise 2 farklı okulda bulunan 9'u (%52,94) Kadın, 8'i (%47,06) Erkek toplam 17 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, EBA sisteminde bulunan görsel, video, ses kaydı ve e- içerikler incelenerek ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere sonucunda toplanmıştır. Veri toplama aşamasında sınıf öğretmenlerinin hiç paylaşmadıkları e-çerikler ile çok az paylaştıkları ses kaydı ve e-kitap ile ilgili analizler yapılmamıştır. Veri toplama aşamasında sınıf öğretmenlerinin paylaştıkları görsellerin genel olarak öğrencilerinin resimlerden oluştuğu ve dersler ile ilgili paylaşımın çok az olmasından dolayı, görseller de analiz dışında bırakılarak sadece video paylaşımlarının analizi yapılmıştır. EBA'nın videolar bölümünde her videoyu paylaşan bilgisine bakılmış, branşı sınıf öğretmeni olan video sahiplerinin bilgileri ve paylaşımında bulunduğu videolarla ilgili bilgiler listeye eklenmiştir.

Öğretmenlerle görüşmede onlardan mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülte, bölüm bilgileri alındıktan sonra sınıflarında teknolojik araç kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa hangi araçları kullandıkları, dersleri için hazırladıkları materyalleri ya da sınıf içi etkinlikleri elektronik ortamlarda paylaşıp paylaşmadıkları, paylaşıyorlarsa paylaşım için hangi sosyal ortamları kullandıkları, eğitim bilişim ağı (EBA) hakkında bilgileri olup olmadığı, EBA'daki içerikleri kullanıp kullanmadıkları ve nedenleri sorulmuştur.

Çalışma sonunda çok farklı branşlardan öğretmenlerin paylaşım yapabildiği bu sistemde öğretmenlerden tarafından paylaşılan elektronik öğrenme içeriklerinin %20,5'lik oranı oluşturduğu belirlenmiştir. Özellikle öğretmenler tarafından paylaşılan görsel ve videoların çeyreğinin sınıf öğretmenleri tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin görsel ve video hazırlama ve paylaşma becerilerinin, aynı zamanda EBA'yı kullanma bilgi ve becerilerinin diğer branşlardan daha iyi durumda olduğunu göstermektedir.

Çalışmada hiç paylaşımın olmadığı e-çerik, çok az paylaşımın olduğu, e- kitap ve ses kaydı ile ders ile ilgili paylaşımın neredeyse olmadığı görseller analiz dışında bırakılarak sadece videoların analizi gerçekleştirilmiştir. Bu durum öğretmenlerin derslerinde yaptıkları çalışmalarını diğer öğretmenlerle paylaşırken daha çok videoyu tercih ettiklerini göstermektedir.

Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin paylaştığı videoların yarısını çeşitli bilgisayar programlarının kullanımı ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok paylaştığı Matematik ve Türkçe dersinde, en az ise Sosyal bilgiler dersinde paylaşım yaptığı belirlenmiştir. Eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin bilgi, yetenek, ilgi ve desteklerinin önemli rol oynadığı bilinmektedir (Altan ve Tüzün, 2011, Kayaduman ve diğerleri, 2011). Özellikle belirli derslerde daha fazla paylaşımın olması öğretmenlerin bu derslere daha çok önem verdikleri, bu derslerde daha fazla materyal ve etkinlik kullandıkları ve bunları paylaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin paylaştığı videoların içerikleri ile ilgili analiz sonucunda ise yaklaşık 1/3'ünün ders ile ilgili içeriğe sahip olduğu diğer bölümünün ise genel uygulamalara yönelik olduğu görülmüştür.

Çalışma sonunda Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan 35 (%43,21) ilde görev yapan öğretmenlerin videoları paylaşımında bulunduğu belirlenmiştir. Görev yapılan il bakımından neredeyse Türkiye'nin yarısına yakın bölümünden EBA'da paylaşım yapılması fırsat eşitliğinin sağlanması, öğretmenlerin e-içeriklere ulaşmasının ve hazırladıkları içerikleri paylaşmalarının görev yaptıkları illere bağlı olmadığını düşündürmektedir. Özellikle paylaşım miktarlarına göre büyükşehir-il, bölge, nüfus gibi değişkenlere göre gruplama yapılamamıştır. Bu durum herhangi yerde görev yapan öğretmenlerin elektronik içerik oluşturmalarının görev yaptıkları illere bağlı olmadığı yönünde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını elektronik ortamda ders materyalleri ya da sınıf içi etkinliklerine yönelik herhangi bir paylaşımında bulunmadığını belirtmektedir. Paylaşımında bulunan 3 öğretmenin tamamı "eğitimhane.com" adlı sosyal paylaşım sitesini tercih etmişlerdir. Çalışmaya katılan 17 öğretmenin büyük çoğunluğunun EBA'dan haberdar olmasına rağmen yarısının EBA'yı kullanmaması önemli bir sonuç olarak yorumlanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin sistemin "düzensiz" bulunması ve başka siteleri kullanmayı tercih etmeleri önemlidir. Bu bakımdan Öğretmenler için hazırlanmış sistemlerin geliştirilmesi, kullanılması, düzenlenmesi aşamalarında öğretmenlerden görüş alınması yapılan yatırımların, harcanan emeklerin boşa gitmesinin önüne geçecektir.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 2, 29 - 57
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 2, 29 - 57
DOI: 10.29250/sead.372164

Gönderilme Tarihi: 28.12.2017

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 05.06.2018

Meaning in Life and Lifelong Learning: The Case of Turkish Immigrants in the United Arab Emirates

Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, tanjudeveci@yahoo.com

Abstract: Adults' psychological well-being is greatly influenced by the meaning they attain in life. A lack of an established meaning in life may cause distress, and urge individuals to indulge in activities assisting in their quest for meaning. Immigration, be it a reason for or a result of the quest for meaning, may seriously affect people's psychological well-being. A plethora of research has investigated the issues under-privileged immigrants face, with little attention given to professional immigrants' well-being. These people's lifelong learning propensities relative to acquisition of meaning in life have not received much attention either. The complementarity between the two can increase our understanding of the psychological and educational needs of professional immigrants. To this end, this research investigated 50 professional Turkish immigrants' experiences in the UAE. It involved 30 female and 20 male adults with a mean age of 38. Data were collected using two instruments borrowed from the literature on the topic. Results showed that the participants' scores for presence of and search for meaning were above the threshold level indicating a positive attribute. The participants in the female, mid-adulthood, and greater length of stay categories received higher scores for presence of meaning in life. A weak, positive correlation occurred between presence of meaning in their lives and lifelong learning scores; however, a weak, negative correlation was detected between search for meaning in life and lifelong learning scores. Results are discussed, and recommendations are made to enhance professional immigrants' acquisition of meaning in life through engagement in lifelong learning.

Keywords: Meaning in life, Search for meaning, Presence of meaning, Immigration, Lifelong learning

Yaşamda Anlam ve Yaşamboyu Öğrenme: Birleşik Arap Emirlikleri'nde Yaşayan Türk Göçmenler Örneği

Özet: Yetişkinlerin psikolojik olarak ne kadar iyi durumda oldukları yaşamlarında elde etmiş oldukları anlam ile yakından ilişkilidir. Yaşamlarında belirli bir anlam elde edememiş bireyler mutsuz olabilirler. Bu durum aynı zamanda onların bir anlam arayışına girmelerine de neden olabilir. Bu arayışın bir nedeni ya da sonucu olan göç, bireylerin psikolojik durumunu derinden etkiler. İmkanları yetersiz, maddi durumları düşük olan göçmenlerin karşı karşıya bulunduğu sorunlar üzerine birçok araştırma yapılmış bulunmaktadır. Ancak iyi bir meslek sahibi ve toplumda nispeten iyi durumda olan yetişkin göçmenlerin iyi-oluş durumlarına ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Ayrıca yetişkin bireylerin yaşamlarında bir anlam oluşturma ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki de araştırmacılardan ilgi görmemiştir. Alandaki bu boşluğu doldurmak üzere yürütülen bu çalışmaya, Birleşik Arap Emirlikleri'nde yaşayan meslek sahibi, maddi durumları göreceli olarak iyi durumda olan 50 Türk yetişkin birey katılmıştır. 38 yaş ortalamasıyla, katılımcıların 30'unu kadın ve 20'sini erkek yetişkin bireyler oluşturmuştur. Veriler, alanda daha önce geliştirilmiş olan iki farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Sonuçlar katılımcıların yaşamlarında hali hazırda var olan amaçlar ve amaç arayışlarının belirlenen eşik düzeyinin üzerinde olduğunu göstermiştir. Kadın, orta-yaş, ve ev sahibi ülkede geçirilen sürenin uzunluğu dikkate alınarak yapılan inceleme sonucunda, bu guruplardaki yetişkinlerin yaşamlarında hali hazırda var olan anlama ilişkin daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca yaşamda var olan anlam ile yaşamboyu öğrenme puanları arasında zayıf, olumlu bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Ancak yaşam için bir anlam arayışı ile yaşamboyu öğrenme puanları arasında zayıf, olumsuz bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar tartışılmakta ve meslek sahibi, maddi durumları göreceli olarak iyi durumda olan göçmenlerin yaşamboyu öğrenme aracılığıyla yaşamlarında bir anlam belirlemelerine yardımcı olacak önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaşamda anlam, Anlam arayışı, Anlam mevcudiyeti, Göç, Yaşamboyu öğrenme

Künyesi: Deveci, T. (2018). Meaning in Life and Lifelong Learning: The Case of Turkish Immigrants in the United Arab Emirates. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 29-57, DOI: 10.29250/sead.372164.

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Yazar Orcid No: 0000-0001-5905-9793

1. Introduction

Since the introduction of Viktor Emil Frankl's philosophy of Logotherapy in his seminal book *Man's Search for Meaning* in 1946, much has been written about meaning in life. The term is derived from the Greek word which denotes "meaning," indicating that Logotherapy "focuses on the meaning of human existence as well as on man's search for a meaning" (Frankl, 1985, p. 120). It "considers man a being whose main concern consists in fulfilling a meaning, rather than in the mere gratification and satisfaction of drives and instincts ... in the mere adaptation and adjustment to society and environment" (pp. 125-126). Due to the function of meaning beyond adapting to the environment, there are so many meanings in life that not all may be meaningful at high levels, and some people may lack a plan for their entire life (Baumeister, 1991).

Realizing the full impact of significant life experiences may not be possible until a certain adult age. Having accumulated a variety of experiences, adults are more likely to succeed in making meaning out of their experiences. However, if worried about the negative consequences or disturbing feelings that may be accompanied by increased awareness, some adults may refrain from potentially highly meaningful experiences. Others, on the other hand, may find themselves in situations where their consciousness is raised unintentionally. Yet some others may purposefully seek opportunities which will give them a purpose and meaning in life. In any case, adults will experience a variety of consequences, some of which may be undesired. To circumvent such negative consequences, it will help to investigate how significant life events manifest themselves in adults' meaning in life.

One critical point in life is immigration, which has significant effects on an individual's life. There may be a myriad of reasons for a person's decision to make such a significant change. Some may make this decision voluntarily, while others may be obliged to do so. In either case, they will be required to use adaptability skills. Immigration may also serve as a catalyst causing a more fundamental change to people's perspectives on meaning, as a result of which they may find or change meaning in their lives. People may also make the decision to immigrate as a part of their existing meaning in life, which may be subject to modifications after the move.

To deal with the changes brought about in their physical and psychological environments, immigrants likely engage in a variety of learning activities. Some of these may be organized formally,

while some others may occur informally. Only if learning is perceived as a lifelong learning endeavor can immigrants' search for a meaningful life be facilitated.

Despite the weight of such a potentially metamorphic experience in adults' lives, there is a dearth of studies conducted on meaning in their lives. To the knowledge of the author of this study, nor is there a study which has investigated the relationship between immigrants' lifelong learning orientations and meaning in their lives. In an attempt to fill this gap, this study will first provide a brief review of the literature on related concepts.

2. Literature Review

2.1. Meaning in Life

The notion of "meaning" was once restricted to the arena of language since it was believed that only words, sentences, and propositions had meaning, not physical objects, humans, or events (Cottingham, 2003). Due to the philosophical position that "we can make life meaningful by our talk about it; but it cannot have a meaning" (Eagleton, 2007, p. 1), "meaning in life" has been considered as a slippery concept. This is particularly because of its close link to "meaning of life." Making a distinction between the two terms, Yalom (1980) defines "meaning of life" as a concept "refer[ring] to an overall universal pattern that implies a design outside or superior to the person" and states that "meaning in life [on the other hand] is primarily concerned with a person's personal sense of meaning, assumptions, purpose, and goals within their ecosystem" (p. 423).

With the existentialist philosophy in particular, much attention has been paid to why we are here and what makes life meaningful. In fact, existentialism is defined as "a philosophy that confronts the human situation in its totality to ask what the basic conditions of human existence are and *how man can establish his own meaning out of these conditions*" (Barret, 1962, p. 143). On the other hand, from the psychological perspective, scholars like Frankl (1985) have written extensively on how meaning is attained in the face of extreme conditions, i.e. deprivation of basic human needs such as freedom. More recently, others, especially positive psychologists, have approached the notion from the perspective of "not what's lacking" or "what doesn't work," but from "what's present" or "what works" (Boniwell, 2006). In fact, the field of positive psychology is defined as the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of

people...” (Gable & Haidt, 2005, p. 104). Consequently, such an approach to one’s life brings into play the concept of “well-being” which is heavily influenced by meaning in life (Steger, 2009).

Defined as “the extent to which people comprehend and see significance in their lives, as well as the degree to which they perceive themselves to have a purpose or overarching aim in life” (Steger, 2009, p. 682), meaning in life provides satisfaction with life. Therefore, it is a source of well-being. Reker and Woo (2012) note that there are various activities, quests, and goals that generate different types of meanings in life. A combination of these ought to be integrated into a larger and higher purpose for life as a whole. The notions of situational and global meaning help illustrate this. The former refers to “attempts to understand the value and purpose of specific encounters and experiences in life that occur on a day-to-day basis” (p. 435). Reker (in Reker & Woo, 2012) notes that the sources of such meaning can be found in personal relationships, leisure activities, social and political causes, material possessions, etc. The latter is defined as “the cognizance of order, coherence, and purpose in one’s existence, the pursuit and attainment of worthwhile goals, and an accompanying sense of fulfillment” (Reker & Wond in Reker & Woo, 2012, p. 434). It is comprised of three dimensions: cognitive, motivational, and affective. The cognitive dimension is related to our beliefs, worldviews, and value systems, while the motivational dimension includes our wants, needs, and goals. The affective dimension, on the other hand, concerns satisfaction, fulfillment, and happiness. These dimensions are interdependent. For example, our belief system is strengthened when we attain goals. Therefore, “a person high on global meaning has a clear life purpose, has a sense of direction, strives for goals consistent with life purposes, feels satisfied with past achievement, and is determined to make the future meaningful” (p. 435). It is also important to note that there are degrees to the level of meaning in one’s life, and some periods of life might have comparatively more meaning than others (Britton, 1969). Researchers have also compared the presence of meaning in life and the search for meaning in life according to age groups (Steger, Oishi & Kashdan, 2009). It has been found that the former is usually higher among older groups, while the latter tends to be higher among younger people. Similarly, Reker et al. in Grouden and Jose (2014) found that older individuals likely have a more established sense of purpose in life.

Much energy has been devoted to understanding the effects of meaning in life on well-being. Zika and Chamberlain (1992) report that “meaning in life has a broad and pervasive influence on well-being, and ... people who lack meaning are likely to show detrimental effects in all aspect of

Tanju DEVECİ

their psychological functioning” (p. 142). Similarly, McMahan and Dehart-Renken (2011) found that there was a positive correlation between adults’ meaning in life and various aspects of their well-being such as self-development and contribution. Baumeister and Vohs (2002) also identified that well-being achieved through self-development is positively correlated with meaning in life. Similarly, McLoughlin (2016) found a strong correlation between meaning in life and satisfaction with life. He also found that the combination of meaning in life and satisfaction with life predicted greater internal locus of control.

The relationship between college students’ well-being and meaning in life has also received some attention from researchers. A study in China, for example, revealed that students with a meaning in their lives enjoyed greater well-being (Yuchang, Mingcheng & Junyi, 2016). Another study in the same country investigated how enhancement of college students’ perception of meaning in life affects their psychological well-being (Cheng, Hasche, Huang & Su, 2015). For this purpose, the researchers designed meaning-centered group intervention sessions that focused on the processes of seeking and making meaning. They found that the intervention had positive effects on students’ sense of adequacy and self-esteem as well as satisfaction with group dynamics, thus increasing their overall well-being. They also identified a negative correlation between meaning in life and students’ levels of depression and anxiety. On the other hand, Balcerowska, Biernatowska, Pianka and Atroszko (2016) investigated the relationship between Polish college students’ learning competences and meaning in life. Results indicated that higher learning competences associated with positive emotions predicted a greater sense of meaning in life. Collectively, these results indicate that an individuals’ well-being and meaning in life have a reciprocal relationship.

2.2. Immigration and Meaning in Life

The main motivation for immigration is to increase life conditions for well-being. Ben-Sira (1997, p. 2) identifies five different types of comprehensive changes immigrants face: a) physical changes, including a new place to live and different housing; b) biological changes caused by differences in nutrition and new diseases; c) political changes in the form of a different type of government and political procedures; d) economic changes, such as different types of employment, which require adjustments to existing knowledge and skills or acquisition of new ones, e) cultural changes caused by a new language, education system, and religion; and f) social changes including interpersonal relationships and types of dominance. Collectively, these changes may be intimidating

for many individuals. One of the factors that contribute to immigrants' successful adaptation to these changes and integration into the host culture is psychological health, which refers to "the absence of negative affectivity (e.g., bad mood, loneliness), and the presence of positive affectivity (e.g., good mood, self-regard, **meaning in life**, continuity in life)" (Sedikides, Wildschut, Routledge, Arndt & Zhou, 2009, p. 368).

Immigrants may be confronted with situations in their new lives that spur them to question the meanings they attach to things, people, experiences, and their lives as a whole. For instance, in his study investigating immigrants with religious beliefs, Kwong (2003) found that hardship and loneliness caused immigrants to question and learn more about their religion as well as the meaning of life, thus making them more devout practitioners. On the other hand, some immigrants move in search of meaning in their lives. This likely makes them more willing to accept and adjust to changes. In his famous book *The Monk Who Sold His Ferrari*, Robin Sharma (2006) tells the story of Julian Mantle who strips himself of material possessions and moves to India in search of meaning in life. Having gone through several hardships and distress, he reaches his aim and returns home as a transformed person with meaning in life.

The story of Julian Mantle points to the significance of transformative learning by Mezirow (1991) who notes that experiencing disorienting dilemmas causes individuals to see the world differently from the way they did formerly. Critical reflection on meaning perspectives and meaning schemes helps them raise their awareness of factors that inhibit having a comprehensive understanding of the world. The complete experience of the ten stages of transformative learning results in a renewed person who reintegrates into life and society with new perspectives. This is often accompanied by discovery of the meaning in life. In the case of immigrants, the variety of changes they experience likely cause them to experience a type of disorienting dilemma that encourages them to reflect on meaning perspectives and meaning schemes, thus giving them the chance to take a journey of transformation. However, some may not complete the full cycle and "opt out at a certain stage due to feelings of insecurity in a new situation or the fear of what is awaiting them at subsequent stages" (Deveci, 2014, p. 3).

2.3. Lifelong Learning and Its Relationship to Immigration and Meaning in Life

Defined as "the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills, and

Tanju DEVECİ

understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity, and enjoyment in all roles, circumstances, and environments” (Longworth & Davies, 2013, p. 22), lifelong learning plays a key role in developing skills essential for a worthwhile life. It highlights the importance of the ability to adjust existing skills and acquire new ones as dictated by the various situations in which one is engaged (Deveci, 2018). These skills facilitate the process by which immigrants ought to adjust to a new environment. Various changes identified by Ben-Sira (1997) require lifelong learning skills. For example, economic changes may require them to learn new skills or sharpen existing ones. They could do this in the form of formalized schooling, in-service training, or informal learning through their interactions with colleagues and supervisors. On the other hand, cultural changes require utilization of lifelong learning skills to learn a new language and to live in harmony with people holding different religious beliefs.

A lack of aptitude for lifelong learning will impact immigrants’ well-being negatively. Those with limited perseverance skills are more likely to surrender when faced with difficulties. However, individuals equipped with this skill are able to set goals and persist toward them (Mostert & Spaulding, 2011). They are also able to use their interpersonal skills by soliciting social support when required. They deal with stress more successfully. Collectively, these skills help one survive in the face of difficulties, and they are “a source of strength and help for others” (p. 434). This further enhances their interpersonal and intercultural communication skills necessary for effective functioning in the host culture.

Another lifelong learning skill is motivation, which urges immigrants to learn about the new culture and seek ways of better integration. One of these ways is through language learning. According to the European Commission (2007), communication in a foreign language is an essential lifelong learning skill. It is defined as “the ability to understand, express, and interpret concepts, thoughts, feelings, facts, and opinions in both oral and written form ... in an appropriate range of societal and cultural contexts ... according to one’s wants and needs (the European Commission, 2007, p. 5). If an immigrant is able to communicate effectively in the host country’s language, he/she will be able to participate in the labor market, political process, and everyday social interaction (Isphording, 2015). Research shows that immigrants’ motivation for learning and success can be so high that their aspiration may surpass that of families in the host country. This could cause them to

make great contributions to their host countries (Schleicher, 2016). Should they recognize this reality, they will have intrinsic motivation for learning.

Immigrants' lifelong learning skills will also help them during their search for meaning in their lives in the host country. Effective use of these skills helps immigrants adapt to the new context, resulting in changes in their original identity (Ibrahim & Heuer, 2016). The new/adapted identity may be accompanied by meaning in life. The process by which people achieve this likely engages them in comparisons between the new culture and their original one. In fact, the European Commission (2007) identifies cultural awareness as one of the key lifelong learning competences and states that "a solid understanding of one's own culture and a sense of identity can be the basis for an open attitude towards and respect for cultural diversity" (p. 12).

Self-directed learning skills will help people generate learning goals, design a learning plan, choose an effective methodology for learning and adjust it where required, and monitor and evaluate the overall process (Gai, 2014). Critical thinking thanks to the use of self-directed learning skills "results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which ... judgment is based (Facione, 1990, p. 3). Therefore, immigrants' effective use of critical thinking skills will facilitate the process by which they form meaning out of their experiences, adjust their self-identity, and establish meaning in their lives. There is empirical evidence showing that critical reflection helped immigrant women in Canada recognize a feeling of changed "self" as a result of the loss of their professional, social and/or cultural "previous self" (Fursova, 2013). Their effective use of perseverance skills also increased their sense of independence and assertiveness. Consequently, they became cognizant of values regarding gender roles and behaviors expected of certain social classes. This is an example of how of an increase in awareness of various domains, including but not limited to, history, place, and culture, helps the individual to attain a sense of purpose and meaning in life (Dei, 2016). Recognition of personal and social identities further encourages engagement in and production of knowledge for further change (Dei, 2016).

3. Significance of the Study and Research Questions

The weight of changes to immigrants' life conditions in the host country can be such that they may lead to comprehensive modifications in their lives, and even total transformation, thus impacting their philosophy of life as well as meaning in life. Some may be involved in this process

consciously with purposeful efforts to search for meaning in life, while some may experience this process as a by-product of a variety of situations in which they find themselves. In either case, any lifelong learning skills they possess will facilitate the process by enabling them to persevere in the face of challenges and to exert control over the situation through autonomous learning abilities. However, a lack of such skills results in adaptation and alienation issues. This inhibits the well-being of the immigrants as well as the host countries. There is ample research investigating integration processes, and immigrants' identity development. Much of this research, however, focuses on underprivileged immigrants who move to wealthier countries from less affluent parts of the world. However, professional immigrants¹ do not seem to have received enough attention from researchers. This may be due to the expectation that their qualifications and intellectual maturity will facilitate their integration process. However, these people's higher needs such as self-actualization and meaning in life may go unnoticed. Having secured financial means, professional immigrants may be more likely to engage in philosophical and psychological endeavors. The lack of research relative to this theory limits our understanding of the acquisition of meaning in life by professional adults in foreign lands.

Also, much energy and research have been devoted to understanding the learning experiences of immigrants in general. However, there is a dearth of research into how immigrants' lifelong learning propensities help them adjust to the changes in their life conditions. That professional adults are lifelong learners may be taken for granted, and they are expected to tackle economic and psychological challenges more successfully. This assumption may be not always be reasonable unless supported by research. Much insight can be gained from an empirical study, such as this current one, in terms of the relationship between professional immigrants' meaning in life and lifelong learning orientations.

Collectively, these factors gave the impetus for this study which aims to answer the following research questions:

1. To what degree do adult Turkish immigrants living in the United Arab Emirates feel their lives are full of meaning?

¹Professional immigrants are those with high professional abilities and who move to a foreign country on job-sponsored visas (Robila, 2010, p. 39)

2. How engaged and motivated are they in their efforts to find and/or deepen their understanding of meaning in their lives?

3. What kind of a relationship exists between the participants' demographic characteristics (i.e. gender, age, and length of stay in the host country), the presence of meaning, and their search for meaning in life?

4. What kind of relationship exists between the participants' lifelong learning orientation, the presence of meaning, and the search for meaning in their lives?

4. Methodology

4.1. Participants

Fifty Turkish adult immigrants in the UAE participated in this study. Of this number, 30 were female and 20 were male. Their ages ranged between 25 and 59, with a mean age of 38. To analyze the association between the scores for meaning in life and the age variable, Levinson's classification of periods of adulthood (1986) was used to categorize the participants. To this end, ages between 17 and 40 were considered as early adulthood, and ages between 41 and 60 were considered as middle age. Eight of the participants belonged to the former, while 52 belonged to the latter.

The participants' length of stay in the host country at the time of data-collection varied between one and 17 years, with an average of four years. Residence permits in the UAE are issued to expatriates for up to three years. They need to be renewed at least every three years. Therefore, in analyzing the data according to length of stay, the participants were put into two categories: those who had been in the country for up to three years and those who had been in the country more than three years. There were 28 expatriates in the former, and 22 in the latter.

4.2. Data Collection Tools

4.2.1. The Meaning in Life Questionnaire (MLQ)

Developed by Steger, Frazier, Oishi and Kaler (2006), MLQ is a ten-item questionnaire assessing two dimensions of meaning: presence of meaning in life and search for meaning in life. The former measures the extent to which respondents feel their lives are full of meaning. The latter, on the other hand, measures how engaged and motivated respondents are in efforts to find meaning and/or deepen their understanding of meaning in their lives. MLQ is based on a seven-

point scale requiring respondents to state how much they agree with the given statements. The options range from “Absolutely True” to “Absolutely Untrue.” The profile descriptions according to various scores follow (Steger et al., 2006).

A score of ≥ 24 in both dimensions indicates a life with meaning and purpose, yet the respondent is still openly exploring the meaning or purpose. He/she explores the response to the question “What can my life mean?” but refrains from a single answer. Such individuals are normally optimistic and satisfied with their lives though they may experience rare occurrences of depression and anxiety. They tend to be conscientious, thoughtful, laidback, and open to new experiences.

Scores of ≥ 24 in the category Presence but < 24 in Search indicates a life of valued meaning and purpose, but respondents with these score are actively exploring the meaning in their lives. It is highly possible that they are happy with their lives and that they have high self-esteem. They are likely to have understood the reason for their lives and what they desire to do with their lives. They may have traditional values and are generally certain of their views. They tend to be actively engaged in religious pursuits. They are normally friendly, sociable, organized, and hardworking.

A score of < 24 in Presence but ≥ 24 in Search indicates a lack of feeling that their lives have a valued meaning and purpose Respondents with such scores are very likely to be searching for something or someone that will give their lives meaning or purpose. The feeling of “being lost in life” likely cause them stress. They tend not to be satisfied with their lives and have limited experiences of love and joy. They may frequently experience feelings of anxiety, nervousness, sadness and depression. They are likely to question the role of religion in their lives. They may not have clear plans and may make spontaneous decisions. These people are not normally very sociable.

On the other hand, a score of < 24 on both of the measures indicates a lack of valued meaning in respondents’ lives and that they are not actively engaged in the exploration of or search for meaning in their lives. The idea of reflecting on life’s meaning does not attract such people. They are generally not satisfied with their lives or themselves and are pessimistic about the future. Their feelings of love and joy are normally rare, but they may often experience feelings of anxiety, sadness, and depression. They may not have traditional values and may likely be narrow-minded. When faced with big decisions, they tend to think they will know what the right decision will be. They tend to be disorganized, tense, and not very friendly.

The developers of the questionnaire investigated the reliability and validity of the instruments in three separate studies which revealed positive results relative to internal consistency, test-retest reliability, as well as structural, convergent, and discriminant validity (Steger et al., 2006).

4.2.2. The Lifelong Learning Trends Scale (LLTS)

Developed by Erdoğan and Arsal (2016), this 17-item scale is based on two measures: willingness to learn and openness to improvement. The scale is based on a five-point scale requiring respondents to state how much they agree with the given statements with options ranging from “Completely Agree” to “Completely Disagree.” The highest score for the scale is 85, while the lowest is 17, and the average score is 42.5. The higher score one receives, the higher his/her orientation for lifelong learning is.

Erdoğan and Arsal (2016) ensured that the scale was both valid and reliable. The former was ensured through expert feedback as well as exploratory and confirmatory factor analysis methods. The exploratory factor analysis results generated seventeen items out of a forty-nine initial scale. The total variance obtained was 43.44. Confirmatory factor analysis also confirmed that the two factors (measures) were adequate. On the other hand, the researchers tested the scale’s reliability through internal consistency, ω , and test-retest methods. They found that Cronbach’s alpha internal consistency coefficient was .86, and the ω value was .89. The test-retest reliability coefficient, on the other hand, was .76. Collectively, these data establish that the scale was valid and reliable. In this current study, the Cronbach’s alpha of the scale was found to be .90, thus indicating the scale is a reliable one to use with adult participants.

4.3. Analysis

Data gathered using the two data-collection instruments were analyzed using the SPSS 20 packet program. Student’s t-test was used to compare the data derived from the two sub-dimensions of MLQ against each other as well as according to the variables (i.e. gender, age, and length of stay). The Pearson product-moment correlation coefficient (r) was used to measure the strength of association between the LLLTS and the MLQ scores. A p-value less than 0.05 was considered statistically significant.

5. Results

The first two research questions were related to meaning in life. The first one asked to what degree the participants felt their lives were full of meaning, while the second one asked how engaged and motivated they were in their efforts to find and/or deepen their understanding of meaning in their lives. The results of data analysis in response to these questions can be seen in Table 1.

Table 1
Presence of and Search for Meaning in Participants' Lives

	Min	Max	Mean	SD	t	p
Presence of meaning N=50	6	35	28	6	2.2859	0.0122
Search for meaning N=50	5	35	25	8		

P<0.05

Table 1 shows that the participants' scores for presence of meaning in their lives varied between six and 35 with an average score of 28. On the other hand, their scores for search for meaning varied between five and 35 with an average score of 25. These data indicate that their scores for both dimensions were above the average score of 24 computed for the scales. This suggest that the participants' lives had valued meaning and purpose that they were exploring further. They were interested in expanding their understanding of meaning in their lives, avoiding one single answer to the question of "What can my life mean?" The scores also indicate that they were generally content with their lives and enjoyed positive feelings such as love. The participants also likely had an interest in spirituality. The scores also indicate that the participants were likely skillful in their relationships with others and were perceived as reliable, considerate, relaxed, and emotionally stable.

Table 1 also shows that the average score for presence in meaning was higher than that for search for meaning. The result of the t-test conducted to determine the level of difference statistically was affirmative ($p=0.0122<0.05$).

The third research question probed the relationship between the demographic variables and the participants' scores for presence of meaning and search for meaning. For this purpose, first the gender variable was analyzed. The results can be seen in Tables 2 and 3.

Table 2
Scores for Presence of Meaning and Search for Meaning in Life according to Gender

	Female N=30				Male N=20				t	p
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD		
Presence of meaning	20	35	29	4	6	35	26	7	1.4643	0.0748
Search for meaning	5	31	23	9	21	35	28	4	-2.55	0.007

P<0.05

As can be seen in Table 2, the female participants' average score for presence of meaning in life was higher than the male students' average score for the same dimension (29 vs. 26). This indicates that the female participants' meaning in life may be more established than that of the male participants. The standard deviation calculated for both groups also indicates that there was a greater variation in the male participants' scores than in the female participants' (seven vs. four). This may point to the female participants' possessing a more established presence of meaning in their lives. Despite this, there was no statistically significant difference between the two data sets ($p=0.0748>0.05$).

As for search for meaning in life, the male participants' score was higher than that of the female participants (28 vs. 23) at a statistically significant level ($p=.007<.05$). This indicates that the male participants were more likely to seek and/or deepen their understanding of meaning in life than their female counterparts.

The scores of both genders were also compared within themselves to identify how the two dimensions relate to each other. The results can be seen in Table 3.

Table 3
Comparison of Male and Female Participants' Scores within Themselves

	Presence of meaning				Search for meaning				t	p
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD		
Female N=30	20	35	29	4	5	31	23	9	3.4488	0.0005
Male N=20	6	35	26	7	21	35	28	4	-0.8527	0.1996

P<0.05

Tanju DEVECİ

Table 3 shows that the female participants' average scores for presence of meaning (29) and search for meaning (23) differed from each other at a statistically significant level ($p=.0005<0.05$). This is another indication of comparatively more established meaning in their lives, because of which they may be less likely to engage in a quest for (other) meaning(s) in their lives. However, the male participants' scores for the two dimensions was quite close (26 and 28) with a lack of statistically significant difference ($p=0.1996$). The greater variation in the scores for presence of meaning in comparison to search for meaning (seven vs. four) also indicates that a significant number of the male participants are yet to establish meaning in their lives. Due to this, they may be engaged in a greater search for meaning in life.

The results were also analyzed considering the factor of age. The results can be seen in Table 4.

Table 4
Participants' Scores according to Age

	Early Adulthood N=8				Mid-Adulthood N=42				t	p
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD		
Presence of meaning	21	35	27	4	6	35	28	6	-0.7972	0.2146
Search for meaning	9	34	26	8	5	35	24	8	-0.842	0.2019

$P<0.05$

According to Table 4, the two age groups' average scores for presence of meaning was very close, slightly to the benefit of the mid-adulthood age group (28 vs. 27). However, the difference was not at a statistically significant level ($p=0.2146>0.05$). Regarding search for meaning, the participants in the early adulthood group received a higher score than those in the mid-adulthood group. However, there was no statistically significant difference between the data sets for search for meaning ($p=0.2019>0.05$).

The scores of both age groups were also compared within themselves to identify how the two dimensions relate to each other. The results can be seen in Table 5.

Table 5
Comparison of Age Groups within Themselves

	Presence of meaning				Search for meaning				t	p
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD		
Early Adulthood N=8	21	35	27	4	9	34	26	8	0.1588	0.4380
Mid-Adulthood N=42	6	35	28	6	5	35	24	8	-2.509	0.007

P<0.05

Table 5 shows that the participants in the early adulthood group had similar scores for presence of meaning and search for meaning (27 and 26), despite lacking a statistically significant difference between the two. This finding may indicate that the participants in this age group likely found meaning in their lives and are more strenuously engaged in reflection on it for greater understanding. However, the greater variation in their average scores for search for meaning (SD=8) in comparison to presence of meaning (SD=4) may indicate a greater dissimilarity among the participants. The table also shows that the participants in the second age group found meaning in their lives, but they tended to be less active in their contemplation of this meaning, as is indicated by their average scores for both dimensions as well as the statistical analysis result (28 vs. 24; $p=0.007<0.05$).

The participants' scores were also analyzed considering the length of time they had spent in the host country. The results are displayed in Table 6 below.

Table 6
Participants' Scores according to Length of Stay

	1-3 years N=28				≥ 4 years N=22				t	p
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD		
Presence of Meaning	6	35	27	7	24	35	29	4	-0.4435	0.3297
Search for Meaning	5	35	25	9	5	32	24	7	0.4747	0.3186

P<0.05

Tanju DEVECİ

As is seen in Table 6, the participants' average score for presence of meaning of the first group was slightly lower than that of the second group. This finding may indicate that the longer one spends time in the host country, the more established his/her presence of meaning in life is. This positive correlation, albeit weak, was also indicated by the Pearson product-moment correlation coefficient (r) computed to measure the strength of the association between the two data sets ($r=0.1456$). However, the p values from the t -test and (r) showed that the association between the variables was not at a statistically significant level ($p=0.3297>0.05$; $p=0.3130>0.05$).

As for search for meaning, the table shows that the earlier age group participants' average score was slightly higher than the average score of those in the second age group. This indicates that the younger participants may be more likely to engage in a search for meaning in life than those in the second age group. However, there was no statistically significant difference between the data sets ($p=0.3186>0.05$). Although the Pearson product-moment correlation coefficient (r) computed between these data sets revealed a positive association ($r=0.005$), the relationship was weak. The p value of 0.9725 indicated a lack of statistical support for this as well.

The last research question was regarding the relationship between the participants' lifelong learning orientations and the presence of and search for meaning in their lives. For this purpose, first the data from LLLTS were analyzed. The results can be seen in Table 7.

Table 7
Participants' Lifelong Learning Scores

Min	Max	Mean	SD
29	83	69	10

Table 7 shows that the participants' lifelong learning scores varied between 29 and 83 with a mean score of 69. This score indicates that the average score for the whole population was significantly higher than the average score 42.5 computed for the scale, suggesting that the participants were equipped with many skills necessary for their learning to be long-lasting. In light of this finding, the participants can be said to show a good level of interest in learning overall. They can motivate themselves to learn new things and assume active responsibility for their own learning through goal-setting, identification of effective learning strategies, and utilization of learning tools and resources. The results also indicate that the participants are confident in their abilities to learn and seek the contributions of others to their learning when necessary. Collectively, these skills help them to maintain their motivation for learning and for seeking ways of further improving their skills.

To identify the association between the participants' LLLTS scores and MLQ scores, the Pearson product-moment correlation coefficient (r) was computed. The results are displayed in Table 8 below.

Table 8

Pearson Product-moment Correlations of Lifelong Learning and Meaning in Life

	Presence of meaning	Lifelong learning
Presence of meaning	-	.006*;0.967 ^a
Lifelong learning	0.006*;0.9670 ^a	-
Search for meaning	Search for meaning	Lifelong learning
Lifelong learning	-0.2201*;0.1247 ^a	-0.2201*;0.1247 ^a

^aValues are product-moment correlation coefficient (r); $p < 0.05$

As is seen in Table 8, the results of the correlation analysis conducted for the lifelong learning and presence of meaning scores indicated a positive but weak relationship ($r=0.006$, $n=50$). That is, as the participants' scores for lifelong learning increased, their scores for presence of meaning in life also increased. However, the relationship between the variables was not at a statistically significant level ($p=0.997 > 0.05$). The Pearson product-moment correlation coefficient used to assess the relationship between the lifelong learning scores and search for meaning in life showed that there was a weak, negative correlation between the two variables ($r=-0.2201$, $n=50$) but lacking a statistically significant association ($p=0.1247$).

6. Discussion

The results showed that the Turkish immigrants to the UAE who participated in this study had established meaning in their lives and that they were further exploring this meaning. The mean score of 28 for presence of meaning suggests that they are largely satisfied with their lives. Considering that the general composition of the participants are professional immigrants, this finding may be expected. The UAE is one of the large-scale labor importing countries (Elitok & Straubhaar, 2010) offering attractive packages to high-skilled workers. Turkish immigrants in the country fall under this category. Their comfortable financial situation guaranteed by their skilled occupations may have facilitated their quest for meaning in life, which is a corollary to their overall well-being. This suggestion is supported by previous research. Kaplan, Shema and Leite (2008) investigated the socioeconomic determinants of psychological well-being. Two of the determinants they focused on were personal growth and purpose in life. Their findings indicated that there is a

positive correlation between level of income and psychological well-being. Purpose in life has the strongest association with income, while personal growth has the third highest.

The finding related to the higher mean score of presence of meaning in comparison to search for meaning in life is important to note as well. This may indicate that the participants had already established meaning in their lives; therefore, they may not be eager to search for other meanings. They might be more interested in deepening their understanding of the meaning they have reached.

The analysis of the data considering the gender variable showed that the female participants had a higher score for presence of meaning in life than the male participants. This is supported by previous research by Chraif and Dumitru (2015). This indicates that female immigrants are more likely to enjoy well-being due to greater meaning in their lives. The observation that spirituality tends to be more important to females than to males (Wong, 1998) may have manifested itself in the female participants' higher scores regarding meaning in life in this study. The finding related to gender differences in this study may not be surprising when the male participants' higher score for search for meaning in life is considered. It suggests that the male participants were still yet to fully develop and understand meaning in their lives. Greater positive effects of meaning in life on females' well-being have also been reported in previous research (Yu, Chang, Yu, Bennet, & Fowler, 2016). Females' tendency to achieve more well-being through enhanced personal growth has occurred in other contexts too (Chraif & Dumitru, 2015; Grouden & Jose, 2014; Kaplan et al., 2008). Collectively, these findings may point to the greater presence of meaning in the lives of females who tend to "take a broader perspective when considering meaning, and consider the degree to which their whole life is imbued with a sense of meaning" (Grouden & Jose, 2014, p. 36).

Regarding the age factor, it was found that the two age groups received similar scores for presence of meaning in life, albeit to a slight advantage of the later age group. This result may indicate that the participants in the later age group might have a stronger sense of presence in their lives. However, it should be noted that the fewer number of participants in the first age group may limit attempts to make a strong enough deduction from this data. Despite this, it still provides some support for earlier research suggesting that age has a significant role in making people's meaning in life more integrated and consolidated (Dittmann, Kohli & Westerhof cited in Grouden & Jose, 2014), and shows that older individuals likely have a more established sense of purpose in life (Reker et al.

cited in Grouden & Jose, 2014; Steger et al., 2009). On the other hand, the current study revealed that the individuals in the early adulthood group received a higher score for search for meaning than those in the mid-adulthood group. This suggests that younger adults may be more likely to engage in a quest for meaning in their lives; or if they have found one, they may be more engaged in making sense of this meaning through greater reflection. This may point to their comparatively higher level of dedication to personal growth, as Kaplan et al. (2008) also found to be the case. Taken together, these findings offer at least some evidence for the theory that some periods of life may have more meaning than others (Britton, 1969).

Length of stay in the host country was another variable investigated in this study. It was found that there is a positive correlation between time of length and presence of meaning in life. This indicates that experiences gained in the host country provide incremental learning opportunities which contribute to the meaning they make out of their lives. On the other hand, those who spent a comparatively shorter time in the host country were found to be more engaged in a search for meaning in life. Although the difference between the groups was not at a statistically significant level, this finding can offer important insights. Immigrants who have recently arrived in the host country may be more enthusiastic about new experiences, and involve themselves in activities and contexts that cause them to question their meaning perspectives and schemes. The recent economic success they have achieved may also encourage these individuals to indulge in endeavors inspiring quest for meaning and purpose in life, probably more than those who have become accustomed to it through years spent in the host country. It is also possible that immigration may trigger a transformative learning experience which encourages these people to think critically about the meaning of life, their self-perceptions, and their place in the new environment.

The last question was concerning the association between the participants' meaning in life and lifelong learning tendencies. The results revealed a positive correlation between the lifelong learning orientations and presence of meaning in life. This finding is particularly important to note since it points to the complementarity between the two variables. It is highly probable that the individuals' involvement in lifelong learning enables them to exercise critical reflection on the meaning of their experiences. The well-being achieved in this way likely spurred them on to further learning experiences. This reciprocal relationship improves their experiences as immigrants, contributing to presence of meaning in their lives. However, it was surprising to see the weak,

negative correlation between the participants' lifelong learning tendencies and search for meaning. Mind that the average score for search for meaning (25) was significantly lower than that for presence of meaning (28). This may indicate the participants' comparatively low interest in intensive search activities and behaviors. Therefore, they may feel less motivated to engage in lifelong learning experiences.

7. Conclusion and Recommendations

Immigration is a turning-point in one's life, and it has various impacts on immigrants. In addition to affecting the individual economically, it plays a key role in identity development and establishment of meaning in life. In the case of professional immigrants who are financially secure, the latter may be more significant. Whether these individuals search and establish meaning in their lives as a consequence of or as a reason for immigration may not necessarily matter when the final result is the main concern. The effects of this may be felt at both individual and societal levels. Unless sufficient support is provided, both individuals and society at large will suffer the consequences. Efforts are made to overcome the potential challenges. However, it seems that greater attention is paid to under-privileged populations with restricted qualifications for work. It also seems that these attempts are heavily based on vocational training. The needs and skills of professional immigrants are taken for granted, resulting in a lack of research into how their well-being is influenced by their engagement in search for meaning in their lives. This research was an attempt to fill this gap in the literature on this topic.

In the light of the findings of this research, several recommendations can be made. Meaning in life is an individual attainment, and people's experiences can differ significantly. However, our interactions with others in our social environments affect the learning process (Vygotsky, 1962); this is why our experiences related to searching for meaning in life are likely influenced by our relationships with others. With this in mind, several initiatives can be taken. For example, formal and informal learning opportunities could be arranged under the guidance of embassies. Newly-hired individuals may be contacted prior to their arrival in the host country to familiarize them with the available support systems. Individuals may be expected to acquaint themselves with their new companies and their expectations. However, social and psychological needs of soon-to-be immigrants are often left unattended. The case may be similar with those who have recently arrived. For both groups, learning communities can be established. In induction sessions in these

communities, newcomers can be partnered with those who have been in the country for some time. Experience exchanges will undoubtedly ease the settlement process. This will also benefit those who have been in the country a longer length of time. The newcomers' enthusiasm for new experiences, beginnings, and search for meaning in life will likely stimulate the more established immigrants toward interest in these pursuits.

Similar initiatives can be taken relative to age and gender factors. Encouraging individuals in early-adulthood and middle-age groups to mingle will be useful. Younger immigrants will benefit from older immigrants' experiences related to establishing meaning in life, while older people will be kept stimulated by the energy the young who are likely searching and/or deepening meaning in their lives. On the other hand, females and males may go through experiences similar to each other's. Their engagement in dialogue will provide mutual support. This is particularly important in the case of married immigrants.

On the other hand, immigrants' lifelong learning skills can be supported through purposefully developed workshops where the meaning and breadth of the concepts are explored. The attendees can be helped to identify the lifelong learning skills they have and various ways in which they can further improve them. They should be given training on the kinds of resources available to support their search for meaning. They may also be given examples of individual immigrants who have established meaning in their lives. Social gatherings will also be helpful in immigrants' integration into society. For this purpose, they ought to be able to meet locals as well as other expatriates. Doing this will help them refrain from alienating themselves from the "foreign" culture in which they reside. To support their search for meaning, intellectual meetings can be arranged. One example of this is book clubs where members read on particular topics and meet to discuss what they read. Topics could be chosen that relate to professional immigrants' experiences of personal growth that resulted from searching for meaning in life.

In the context of this study, a number of caveats need to be made. First, this study was a quantitative one, limiting the understanding of the very nature of meaning in life. Although the survey method adopted in similar studies provides data on the participants' perceptions, qualitative data generated by other types of data-gathering instruments such as interviews would shed light on the process by which individuals reach an understanding of meaning in life. Another limitation of the study stems from its relatively small size. Future studies could provide richer data by increasing

Tanju DEVECİ

the number of participants. An idea for further research is to investigate how cultural orientations affect meaning in life. To this end, immigrants from other cultures within the same host country can be compared.

References

- Balcerowska, J. M., Biernatowska, A., Pianka, L., & Atroszko, B. (2016). Moderating effects of emotions on the relationship between learning competencies and meaning in life among university students. *Research and Development of Young Scientists in Poland*, 34-40.
- Barret, W. (1962). *Philosophy in the twentieth century*. New York: Random House.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 608-618). New York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meaning of life*. New York and London. The Guildford Press.
- Ben-Sira, Z. (1997). *Immigration, stress, and readjustment*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Boniwell, I. (2006). *Positive psychology in a nutshell: A balanced introduction to the science of optimal functioning*. London: PWBC.
- Britton, K., (1969). *Philosophy and the meaning of life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, M., Hasche, L., Huang, H., & Su, X. S. (2015). The effectiveness of a meaning-centered psychoeducational group intervention for Chinese college students. *Social Behaviour and Personality*, 43(5), 741-756.
- Chraif, M., & Dumitru, D. (2015). Gender differences on wellbeing and quality of life at young students at psychology. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 180, 1579-1583.
- Cottingham, J. (2003). *On the meaning of life*. New York and London: Routledge.
- Dei, G. J. S. (2016). Spiritual knowledge and transformative learning. In E. V. O'Sullivan, A. Morrell, & M. A. O'Connor (Eds.). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and practice*(pp. 121-134). New York: PALGRAVE.
- Deveci, T. (2018). Lifelong learning skills: A comprehensive approach to meaningful and effective learning. In F. Güneş & Y. Söylemez (Eds). *The skill approach in education: From theory to practice* (pp. 19-34). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Deveci, T. (2014). The transformative learning experiences of learners of English as a foreign language at a university preparatory programme. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(3), 1-19.
- Eagleton, T. (2007). *The meaning of life: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Elitok, S. P., & Straubhaar, T. (2010). *Turkey: Change from an emigration to an immigration and now to a transit migration country*. Hamburg: Hamburg Institute of International Economics.
- Erdoğan, D., & Aarsal, Z. (2016). *The development of lifelong learning trends scale*. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- European Commission (2007). *The key competences for lifelong learning: A European framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus- The Delphi Report*. California: California Academic Press.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. New York: Washing Square Press.
- Fursova, J. (2013). A journey of her own - A critical analysis of learning experiences among immigrant women: Assessing transformative learning and women's resilience in community-based education programs (RCIS Working Paper 2013/3). Retrieved from Ryerson University, Ryerson Center for Immigration and Settlement website: http://www.ryerson.ca/content/dam/rcis/documents/RCIS_WP_Fursova_No_2013_3.pdf
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gai, F. (2014). The application of autonomous learning to fostering cross-cultural communication. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1291-1295.
- Grouden, V., & Jose, P. E. (2014). How do sources of meaning in life vary according to demographic factors? *New Zealand Journal of Psychology*, 43(3), 29-38.
- Ibrahim, F., & Heuer, J. R. (2016). *International and Cultural Psychology*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Isphording, I. E. (2015). What drives the language proficiency of immigrants? *IZA World of Labour: Evidence-based Policy Making*, 177, 1-10. Retrieved from <https://wol.iza.org/uploads/articles/177/pdfs/what-drives-language-proficiency-of-immigrants.pdf>
- Kaplan, G. A., Shema, S. J., & Leite, M. C. A. (2008). Socioeconomic determinants of psychological well-being: The role of income, income change, and income sources over 29 years. *Ann Epidemiol*, 18(7), 531-537.
- Kwon, O. (2003). *Buddhist and protestant Korean immigrants: Religious beliefs and socioeconomic aspects of life*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Longworth, N., & Davies, W. K. (2013). *Lifelong learning: New vision, ne implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London and New York: Routledge.
- McLoughlin, D. (2016). *Meaning in life in relation to locus of control and life satisfaction*. (Unpublished master's thesis). Dublin Business School, School of Arts, Dublin.
- McMahan, E. A., & Dehart Renken, M. (2011). Eudaimonic conceptions of well-being, meaning in life, and self-reported well-being: Initial test of a mediational model. *Personality and Individual Differences*, 51, 589-594.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey Bass: San Francisco.
- Mostert, M. P., & Spaulding, L. C. (2011). Learning challenges for adults with learning disabilities. In M. London (Ed.). *The Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 422-440). Oxford and New York: Oxford University Press

- Reker, G. T., & Woo, T. P. (2012). Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. P. T. P. Wong (Ed.). *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd Ed.) (p. 433-456). New York: Routledge.
- Robila, M. (2010). *Eastern European immigrant families*. New York: Routledge.
- Schleicher, A. (2016, February 10). Migrant students 'more motivated to learn'. *BBC News*. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/business-35492437>
- Sedikides, C., Wildschut, T., Routledge, C., Arndt, J., & Zhou, X. (2009). Buffering acculturative stress and facilitating cultural adaptation: Nostalgia as a psychological resource. In R. S. Wyer, C. Chiu, & Y. Hong (Eds.). *Understanding culture: Theory, research, and application* (pp. 361-378). New York and East Sussex: Psychology Press.
- Sharma, R. (2006). *The monk who sold his Ferrari: A fable about fulfilling your dreams and reaching your destiny*. Mumbai: Jaico Pub. House.
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez & C. R. Snyder. *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd Edition) (pp. 679-687). New York: Oxford University Press.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *Journal of Positive Psychology*, 4, 43-52.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wong, P. T. (1998). *Implicit theories of meaningful life and the development of the personal meaning profile*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yalom, I. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yu, E.A., Chang, E. C., Yu, T., Bennett, S. C., & Fowler, E. E. (2016). Examining gender differences in the roles of meaning in life and interpersonal expectancies in depressive symptoms. *Gender Issues*. 1-20. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s12147-016-9174-5>
- Yuchang, J., Mingcheng, H., & Junyi, L. (2016). The relationship between meaning in life and subjective well-being in China: A meta-analysis. *Advance in Psychological Science*, 24(12), 1854-1863.
- Zika, S., & Cahmberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83, 133-145.

Yaşamda Anlam ve Yaşamboyu Öğrenme: Birleşik Arap Emirlikleri'nde Yaşayan Türk Göçmenler Örneği

GENİŞ ÖZET

Yetişkinlerin psikolojik olarak ne kadar iyi durumda oldukları yaşamlarında elde etmiş oldukları anlam ile yakından ilişkilidir. Yaşama ilişkin anlam, çevreye ve topluma uyum sağlamanın ötesindedir. Bu yaşamda çok farklı anlamlar olabileceğine işaret eder. Elde edilen anlamların hepsinin aynı düzeyde olması beklenemez ve bazı bireylerin yaşamlarına yönelik herhangi bir plan yapmadıkları da görülebilir. Yaşam tecrübelerimizin ne tür etkileri olduğunu tam olarak kavramak için yetişkinliğin belirli bir dönemini beklemek de gerekebilir. Zamanla elde ettiğimiz tecrübelerdeki çeşitlilik, bu tecrübelerden çıkaracağımız anlamları da etkiler. Ancak bazı tecrübeler beraberinde olumsuz duygulara neden olabilecek farkındalıklara da neden olabilir ve bu nedenle bazı bireyler anlamlı olabilecek deneyimlerden uzak durabilir. Bazıları ise kasıt olmaksızın bilinçlerini uyandıracak bir takım durumlara dahil olabilirler. Bazı bireyler ise yaşamlarında bir anlam bulmak üzere bilinçli bir eylem içerisine girebilirler. Bu durum farklı türden öğrenme tecrübeleri edinmelerine neden olacaktır.

Göç, yetişkinlerin yaşamlarında önemli bir dönüm noktasıdır. İnsanlar farklı nedenlerden dolayı göç etmeyi tercih etmiş olabilir. Bazıları için bu, tercihlerine bağlı da olmayabilir. İsteyerek ya da istemeyerek göç etmiş olsun, tüm göçmenlerin bir uyum sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bu tecrübeler, göçmenlerin anlamlara ilişkin bakış açılarını da değiştirmelerine neden olabilmektedir. İlgili değişiklikler yaşamlarında bir anlam elde etmelerini sağlayabilir. Ancak bazı bireyler yaşamlarındaki hali hazırda var olan bir anlama bağlı olarak da göç etmeyi tercih etmiş olabilirler. Göç ile birlikte yaşamlarındaki bu anlamlarda bir takım değişiklikler de meydana gelebilir.

Nedeni ne olursa olsun göç eden insanlar, çevrelerine ve yeni yaşamlarına uyum sağlayabilmek için farklı öğrenme faaliyetlerine dahil olabilirler. Bunlardan bazıları örgün ve yaygın eğitim şeklinde olabilir. Diğer yandan bazıları ise algın öğrenme yoluyla gerçekleşebilir. Tüm bu öğrenme tecrübelerine yaşamboyu öğrenme penceresinden bakıldığında, göçmenlerin yaşamlarında bir anlam elde etmeleri ve dolayısıyla daha doyurucu bir yaşam sürmeleri mümkün olabilmektedir.

İmkanları yetersiz, maddi durumları düşük olan göçmenlerin karşı karşıya bulunduğu sorunlar üzerine birçok araştırma yapılmış bulunmaktadır. Ancak iyi bir meslek sahibi, toplumda nispeten iyi

Tanju DEVECİ

durumda olan yetişkin göçmenlerin iyi-oluş durumlarına ilişkin çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca yetişkin bireylerin yaşamlarında bir anlam oluşturma ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki de araştırmacılardan pek ilgi görmemiştir. Alandaki bu boşluğu doldurmak üzere yürütülen bu çalışmaya Birleşik Arap Emirlikleri'nde yaşayan meslek sahibi, maddi durumları göreceli olarak iyi durumda olan 50 Türk yetişkin birey katılmıştır. 38 yaş ortalamasıyla, katılımcıların 30'unu kadın ve 20'sini erkek yetişkin bireyler oluşturmuştur. Veriler alanda daha önce geliştirilmiş olan iki farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir.

Sonuçlar Birleşik Arap Emirlikleri'nde yaşayan Türk göçmen yetişkinlerin yaşamlarında bir anlam oluşturduğunu ve bu anlamı halen incelemekte olduklarını göstermiştir. Yaşamlarında hali hazırda bulunan anlam için almış oldukları 28 puan, bu yetişkinlerin yaşamlarından önemli derecede memnuniyet duyduklarına işaret etmektedir. Mesleki ve maddi açılarından iyi bir durumda olmaları yaşamlarında bir anlama ulaşma yolundaki çabalarını kolaylaştırmış olabilir. Bu da yaşam memnuniyet derecelerini artırmış olabilir.

Kadınların, orta-yaşlıların ve ev sahibi ülkede uzun süre geçirenlerin yaşamlarında hali hazırda var olan anlama ilişkin daha fazla puan aldıkları gözlemlenmiştir. Kadın katılımcıların erkeklere oranla elde etmiş oldukları daha yüksek puanların bir nedeni, kadınların ruhanilik ile ilgili konulara erkeklerden daha fazla ilgili olabilme ihtimalleridir. Erkek katılımcıların yaşamlarındaki anlamı arayışlarına ilişkin daha yüksek puanları, onların anlam konusunda halen daha fazla bir uğraşı içerisinde olduğunu göstermektedir.

Daha ileri yaştaki yetişkin bireylerin yaşamlarında bir anlama ulaşmış olduklarına yönelik sonuçlar da dikkat çekicidir. Bununla birlikte ilk yetişkinlik yıllarındaki bireylerin yaşama dair anlam arayışlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak araştırmada orta-yaş grubunda bulunan katılımcıların sayısındaki sınırlılık, bu sonuçların araştırmanın kendi içerisinde dahi genellemesinin yapılmasına izin vermeyebilir.

Göçmen yetişkinlerin ev sahibi ülkede kaldıkları süre ile yaşamlarında var olan anlam arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucu da bulunmuştur. Ancak, ülkede nispeten daha kısa bir zaman geçirmiş olan bireylerin anlam arayışına daha fazla girdikleri görülmüştür. Bu, ülkeye yakın zamanda gelmiş bireylerin yeni tecrübelerle daha fazla istekli olmalarından kaynaklanabilir. Bu bireyler karşılaştıkları yeni durumlardan dolayı hali hazırdaki anlam perspektiflerini sorgulamaya başlamış olabilirler.

Ayrıca maddi olarak elde etmiş oldukları olanaklar da daha zengin tecrübelerine dahil olmalarına teşvik ediyor olabilir.

Veriler ayrıca yaşamda var olan anlam ile yaşamboyu öğrenme puanları arasında zayıf ama olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bireylerin yaşamboyu öğrenme tecrübeleri, hayatları üzerine daha eleştirel yaklaşmış olmalarına neden olmuş olabilir. Bu şekilde elde edilen farkındalık ise daha fazla öğrenme tecrübelerinin planlanmasına yardımcı olmuş olabilir. Bununla birlikte yaşamda bir anlam arayışı ile yaşamboyu öğrenme puanları arasında zayıf, olumsuz bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, halen yaşamlarında bir anlam oluşturamamış olan bireylerin yaşamboyu öğrenme için yoğun uğraşlar içerisinde girmekten yana olmayabileceklerine işaret edebilir ya da bu bireylerin göçmen olarak geldikleri ülkede, yaşamlarında anlam oluşturmaya ilişkin ne tür tecrübelerden faydalanabileceklerinin farkında olmadıklarını gösterebilir. Ev sahibi ülkede karşılaşılan yeni bir dil, tanıdık kimsenin olmaması gibi etkenlerden dolayı yaşamboyu öğrenme fırsatlarından faydalanamıyor olabilirler. Bu durum, yaşamlarında bir anlam oluşturmalarına engel teşkil edebilir. Bu tür sorunları en aza indirmek suretiyle yetişkinlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için farklı çalışmalar yapılabilir. Bunlardan bazıları göçmenleri temsil eden elçilikler aracılığıyla yürütülebilir. Ortak sorunları paylaşan bireylerin bir araya gelmeleri teşvik edilebilir. Teknolojiden de faydalanarak facebook, twitter ve ilgi alanlarına göre oluşturulmuş bloglar türünden sosyal medya aracılığıyla yetişkinlerin birbirlerine destek olmaları sağlanabilir. Bu çalışmaya katılan yetişkinlerin profilleri de dikkate alındığında, okuma grupları gibi farklı yaşamboyu öğrenme gruplarının oluşturulması sağlanabilir. Bu gruplarda bireysel gelişim kapsamında yaşamda anlam teması üzerine çalışmalar yapılabilir.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 2, 58 - 74
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 2, 58 - 74

DOI: 10.29250/sead.427723

Gönderilme Tarihi: 28.05.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 07.07.2018

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi

Yeşim DUYMUŞ, Bartın Üniversitesi, yduymus0@gmail.com

Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi, semasulak@bartin.edu.tr

Özet: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini incelemektir. Çalışma 2015-2016 öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verisi, araştırmacı tarafından geliştirilen Lisans Eğitimi Değerlendirme Formu ve Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Lisans eğitimi, öğrenim görülen bölüm ve cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etkisi çoklu regresyon ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Lisans eğitimi değerlendirme formundan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan, anadilde iletişim iken; en yetersiz hissettikleri alan ise yabancı dilde iletişim ile finansal okuryazarlık olarak saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğilimi en yüksek olan Türkçe öğretmenliği, en düşük olan ise Sınıf Öğretmenliği öğrencileri olarak saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimi, yaşam boyu öğrenme becerileri, öğretmen yetiştirme.

The Effect of Undergraduate Education, Gender and Department on Prospective Teachers' Lifelong Learning Dispositions

Abstract: The aim of this study is to investigate the effect of prospective teachers' undergraduate education on their lifelong learning dispositions. The study was carried out on the fourth year students enrolled at Bartın University Faculty of Education in 2015-2016 academic year. The data were obtained through Undergraduate Education Evaluation Form developed by the researcher and "Lifelong Learning Dispositions Scale" developed by Diker (2009). The effect of undergraduate education, department and gender on lifelong learning dispositions was investigated through multiple regression analysis. As a result of the study, it was discovered that prospective teachers' views on their undergraduate education didn't differ with respect to their departments and gender. According to the data obtained in undergraduate education evaluation form, prospective teachers regard themselves most competent in communication in mother tongue, and they believe they are not competent enough in communication in foreign language and financial literacy. It was observed that teacher candidates had medium level lifelong learning dispositions. The students with the highest level of lifelong learning disposition were in the department of Turkish language teaching and those with the lowest level were in primary school teaching department. It was concluded that gender variable affected lifelong learning disposition.

Keywords: Lifelong learning, lifelong learning disposition, lifelong learning skills, teacher training.

Künyesi: Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74, DOI: 10.29250/sead.427723.

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

1. Yazar Orcid No: 0000-0001-5912-6327

2. Yazar Orcid No: 0000-0002-2849-321X

1. Giriş

Hayat boyu öğrenme kavramı MEB tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde, "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme bireyin hayatı boyunca kazandığı tüm öğrenmeleri kapsamakla birlikte örgün-yaygın öğrenme, teknik eğitim ve meslek becerilerinin kazandırılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayan tüm öğrenmeleri kapsamaktadır (MEGEP, 2006).

Yaşam boyu öğrenme kavramı daha önceki eğitim kavramlarından farklı olarak bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okulun dışındaki öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilerek devletin eğitimdeki etkin rolünün azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin kısıtlı zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamaktadır (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012). Bireylerin örgün eğitim sonrasında eksik ve yetersiz kaldıkları konuları sonradan tamamlayarak daha önce farkına varmadığı yetenekleri keşfetmesi olarak görülmektedir. Bilgi çağının gerektirdiği koşullara uyum sağlayarak yaşamın belli bir dönemine sıkıştırılmış eğitim ve öğrenme becerilerinin aksine, gün geçtikçe değişen koşullara uyum sağlayarak her an ve her yerde yaşam boyu süren öğrenme sürecidir (Polat ve Odabaş, 2008).

Zaman geçtikçe bilgi toplumlarında meydana gelen değişme sürecinin doğurabileceği sonuçlara karşı önceden önlem almak ve kişileri bu değişimle baş edebilecek şekilde yaşam boyu öğrenen insanlar olarak geleceğe hazırlamak için, öncelikle geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen bireyler olması gerekmektedir (Tunca vd., 2015).

1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için bireyler öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeli, öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalıdır. Bireylerin kendilerini eksik hissettikleri konuları belirlemeleri ve ihtiyaçlarını gidermeleri için küçük yaştan itibaren öz denetim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kıvrak, 2007). Temel beceriler olarak görülen girişimcilik, kariyer, liderlik, iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, bilgi teknolojileri ve Türkçeyi doğru kullanma becerilerini bireyler yaşam boyunca değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için kazanmak durumundadırlar (MEB, 2009).

Yetişen bireylerin sürekli yenilenen bilgiye adapte olmasının gerekliliği, öğrenmenin sadece eğitim ortamlarının içinde kalamayacağını ortaya koymaktadır. Örneğin ülkemizde uygulanan e-devlet uygulaması sebebiyle, bireyler bilgisayar kullanmayı öğrenmek durumunda kalmaktadır. Yani, öğrenme, yaşamın içinde ihtiyaçları gidermek maksadıyla kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitimin ve dolayısıyla okulun işlevi ne olmalıdır?

Okullarda öğrenilen bilgi ve becerilerin geçerlilik süresi kısalmaktadır. Eskiden bir mesleğe sahip olan birey hayatı boyunca işini sahip olduğu bilgi ile yaparken bugün aynı durum söz konusu değildir. Yani birey hayatı boyunca yeni bilgi ve beceri kazanmaya ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sisteminin bireylerin yaşamları boyunca değişen dünyaya uyum sağlayabilecekleri ve bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demiray & Karadeniz, 2008).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce uygulanan hayat boyu öğrenme programları ile bireylerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmelerinin yaşam boyu süreceği düşüncesi vurgulanmıştır (MEB, 2009). Bu raporda hayat boyu öğrenme programında verilecek öncelikler arasında eğitim kurumlarının nicelik ve nitelik bakımından iyileştirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bir diğer öncelik olarak öğretim programlarının değişen ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenmesi başlığına yer verilerek öğrenen merkezli eğitim sisteminden bahsedilmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesine çalışılarak öğretmen yetiştirme programları ve yaşam boyu öğrenme ilişkisine dikkat çekilmek istenmiştir.

Öğretmen yetiştirme programları genellikle, %50 alan bilgisi ve becerilerini, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerini, %20 genel kültür derslerini içermektedir. 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür derslerinin oranları artırılmıştır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacaktır. Öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır (YÖK, 2006). Öğretmen yetiştirme programlarının belirlenen amaçları karşılayıp karşılamadığını belirlemek de önemli bir konudur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yaşam boyu öğrenme bağlamında değerlendirmesi gerekli görülerek çalışma konusu yapılmıştır.

1.2. Amaç

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yaşam boyu öğrenmeye katkısına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri cinsiyet ve bölüme göre anlamlı farklar göstermekte midir; lisans eğitimi, lisans eğitiminin kazandırdığı temel beceriler, cinsiyet ve bölüm yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili midir?

Çalışmaya ait alt problemler şu şekildedir:

1-Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri cinsiyet ve bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde, lisans düzeyinde alınan eğitim, lisans eğitiminin kazandırdığı temel beceriler, cinsiyet ve bölüm etkili midir?

1.4. İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, yaşam boyu öğrenme ve öğretmenlik eğitim programları başlığında ele alınmıştır. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar bağlamında incelendiğinde; Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme İçin Kilit Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği ile yapılan araştırmada öğretmen adaylarının anadilde iletişim yeterliliklerinin yüksek fakat yabancı dildeki iletişim yeterliliklerinse düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Diker Coşkun (2012) tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği'nden elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüş ve öğrenim görülen üniversite, bölüm ve sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İzci ve Koç (2012) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada Sınıf, Matematik, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında, anlamlı farka ulaşılmıştır ve Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gencel (2013) tarafında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılarak yapılan araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algılarında cinsiyet, bölüm açısından anlamlı olarak fark olduğu; öğretmen adaylarının yeterliliklerini en fazla gördükleri alanın ana dilde iletişim en az yeterlilik hissettikleri alanların ise yabancı dilde iletişim ile sosyal vatandaşlık ile ilgili yeterlilikler olduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2014) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını incelemek üzere yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye bakış açıları orta düzeyde bulunmuştur. Karakuş (2013) tarafından yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi seviyede olduğu, yabancı dilde iletişim yeterliğinin ortalamanın altında, düşük seviyelerde kaldığı görülmüştür. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği'nden elde edilen verilerle yapılan araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayaz (2016) Mardin il merkezinde görev yapan 1483 öğretmenin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlik eğitim programları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik bakış açılarının ortaya konmasının amaçlandığı bir araştırma yapılmıştır ve öğrencilerin çoğu, meslek bilgisi derslerinin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayan (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgilerini yeterli bulmamaktadırlar ve bunun nedenini öğretmenlik uygulamasının süre ve içerik olarak yetersiz olmasına bağlamaktadırlar. Kara (2012) tarafından öğretmen eğitimi programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirme amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlik meslek bilgisinin uygulama dersleri aracılığıyla edinildiği ve alan bilgisi derslerinin daha önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalarda, öğretmen eğitim programları ile yaşam boyu öğrenme ilişkisine değinen araştırmaların az olduğu görülmüştür.

2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin yaşam boyu öğrenmeye katkısına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bakımından tarama araştırmasıdır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2015-2016 akademik yılında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Eğitim Fakültesinde hâlihazırda 4. sınıf öğrencisi olan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan toplam 104 öğrenci çalışma grubunu

oluşturmaktadır. Öğrencilerin %23'ü Sosyal Bilgiler, %16'sı Sınıf, %27'si Matematik, %15'i Fen Bilgisi ve 18'i Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim görmektedir ve araştırmaya katılan 104 öğrencinin %65'i kız, %35'i erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Lisans Eğitimi Değerlendirme Formu (LEDF) ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) kullanılmıştır. LEDF, üniversite öğrencilerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçme aracı, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının lisans düzeyindeki aldıkları eğitimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla "1- hiç, 2- biraz, 3- çok" olmak üzere 3'lü likert tipinde altı maddeye yer verilmiştir. İkinci bölümde, lisans eğitiminde alınan dersler araştırmacı tarafından "alan, meslek bilgisi, genel kültür ve uygulama" olarak dört gruba ayrılmıştır ve "1: en az katkı sağlayan, 4: en çok katkı sağlayan" aralığında sıralamaları istenmiştir. Anketin üçüncü bölümünde ise öğrencilerin üniversitede aldıkları eğitimin temel becerilerden ana dilde iletişim, yabancı dil, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, eleştirel düşünme, kariyer, liderlik, finansal okuryazarlık, Türkçeyi doğru kullanma, problem çözme olmak üzere on beceriye katkısıyla ilgili "1- hiç, 2- biraz, 3- çok" olmak üzere 3'lü likert tipinde sorulara yer verilmiştir. Ölçme aracının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Ölçek maddelerinin Türkçe dil anlatım özellikleri ve ölçülmek istenen amaca uygunluğu ile ilgili alınan görüşler araştırmacı tarafından incelenmiştir ve ölçekte redaksiyon yapılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı 0.71 bulunmuştur.

Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmadan önce gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .89 bulunmuştur.

Veri toplama araçları, 2015-2016 öğretim yılı II. yarısında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 104 son sınıf öğrencisine ilgili Dekanlıktan izinler alınarak uygulanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen puanları tanımlamak amacıyla betimsel istatistiklere, Lisans Eğitimi Değerlendirme Formu'ndan alınan puanların bölüm ve cinsiyet değişkenlerine

göre farklılığını test etmek amacıyla iki yönlü varyans analizi ve ki-kare analizi yapılmıştır. YBÖEÖ'nden elde edilen puanlar üzerinde lisans eğitime ilişkin düşünceler, bölüm ve cinsiyet değişkenlerinin etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler bölüme göre Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

	Bölüm	Min	Maks	\bar{X}	S_x
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2,74	5,44	3,80	,74
	Sınıf Öğretmenliği	2,44	4,74	3,33	,44
	Matematik Öğretmenliği	2,30	5,22	3,66	,72
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3,00	5,26	3,89	,74
	Türkçe Öğretmenliği	2,89	5,74	4,10	,86

Tablo 1' de verilen betimsel istatistiklere bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğiliminin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerde en yüksek, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinde ise diğer bölümlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Lisans Eğitimi Değerlendirme Formunda (LEDF) yer alan derslere ilişkin görüşlerden elde edilen betimsel istatistikler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2
Lisans Eğitimine İlişkin Görüşlere Ait Betimsel İstatistikler

	Bölüm	Min	Max	\bar{X}	S_x
Lisans Eğitimine İlişkin Görüşlere Ait Betimsel İstatistikler	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	3	2,11	,44
	Sınıf Öğretmenliği	1	3	2,07	,36
	Matematik Öğretmenliği	1	3	2,20	,36
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	3	2,19	,37
	Türkçe Öğretmenliği	2	3	2,27	,47

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin "biraz" kategorisinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, lisans düzeyinde aldıkları eğitimin onları hayata hazırlama, kişisel gelişimlerine katkı sağlama, farklı alanlarda kendilerini geliştirme imkânı bakımından kısmen katkı sağladığını düşünmektedir.

LEDF'nin ikinci bölümünde ders gruplarının önem sırasına ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Katılımcıların ders gruplarına verdikleri önem alan dersleri, meslek bilgisi dersleri, uygulamalı dersler ve genel kültür dersleri olarak sıralanmıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin önem

sirasındaki ilk ders uygulamalı dersler, Matematik öğretmenliği öğrencilerinin meslek bilgisi dersleri, Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin alan dersleri, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin meslek bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin alan dersleridir. LEDF'nin üçüncü bölümünde, lisans eğitiminin temel becerilere katkısına ilişkin görüşler alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre temel beceriler arasından yabancı dil ve finansal okuryazarlık becerisinin hiç düzeyinde olduğu, anadilde iletişimin çok düzeyinde ve diğer becerilerinse biraz düzeyinde olduğu görülmektedir. Temel becerilere ilişkin görüşlerin bölüme göre yapılan incelemesinde; girişimcilik, kariyer, liderlik, dijital teknolojileri kullanma, Türkçeyi doğru kullanma ile ilgili görüşlerin bütün bölümlerde kısmen düzeyinde olduğu; anadilde iletişim ile ilgili görüşlerin Sosyal Bilgiler, Sınıf, Matematik ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri için çok düzeyinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri için kısmen düzeyinde olduğu, problem çözme becerisinin Matematik Öğretmenliği öğrencilerinde çok düzeyinde diğer tüm bölümlerde kısmen düzeyinde olduğu, eleştirel düşünme ile ilgili görüşlerin Sınıf ve Matematik öğretmenliğinde çok düzeyinde diğer bölümlerde ise kısmen düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinden elde edilen puanların cinsiyet ve bölüme göre farklılığını test etmek amacıyla iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin varsayımlarından normal dağılımın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır ve dağılımın normal olduğu görülmüştür [$p>0.05$]. Varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır ve varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır [$F_{9;94} = 1,095$; $p>0.05$]. İki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Lisans Eğitimine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet ve Bölüme Göre Farklılığını Test Eden İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Kare Ortalaması	sd	F	P
Model	1,134	0,126	9	0,746	0,666
Artık	344,203	344,203	1	2036,072	0,00
Cinsiyet	0,142	0,142	1	0,843	0,361
Bölüm	0,487	0,122	4	0,720	0,580
Cinsiyet*bölüm	0,435	0,109	4	0,643	0,633
Hata	15,891	0,169	94		
Toplam	507,417		104		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre [$F_1=0,843$; $p>0.05$], bölüme göre [$F_4=0,720$; $p>0,05$] ve cinsiyet ile bölümün etkileşimine göre [$F_4=0,109$; $p>0,05$] anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin lisans düzeyinde aldıkları eğitim ile ilgili düşünceleri cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları ders gruplarının en önemliden en önemsiz doğru sıralama sonuçlarının cinsiyet ve bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ders gruplarını birinci sırada alan, ikinci sırada meslek, üçüncü sırada uygulama ve dördüncü sırada genel kültür olarak gösteren katılımcıların sıralamalarının cinsiyet ve bölüme göre farklılık gösterip göstermediği ki-kare analizi ile incelenmiştir. Ders gruplarına ait sıralamaların cinsiyete göre [$X_{19}=15,609$; $p>0.05$] anlamlı farklılık göstermediği; bölüme göre [$X_{76}=114,346$; $p<0.05$] anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitim temel becerilere katkısına ilişkin görüşlerinden elde edilen puanların cinsiyet ve bölüme göre farklılığını test etmek amacıyla iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin varsayımlarından normal dağılımın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla Kolmogrov Smirnov testi yapılmıştır ve dağılımın normal olduğu görülmüştür [$p>0,05$]. Varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır ve varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır [$F_{9,94}=0,957$; $p>0.05$]. İki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Lisans Eğitiminin Temel Becerilere Katkısına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ve Bölüme Göre Farklılığını Test Eden İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	Sig.
Doğrulan Model	1,385 ^a	9	,154	1,119	,358
Atık	337,655	1	337,655	2453,980	,000
Cinsiyet	,175	1	,175	1,269	,263
Bölüm	,114	4	,029	,207	,934
Cinsiyet * Bölüm	1,150	4	,288	2,090	,088
Hata	12,934	94	,138		
Toplam	493,770	104			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları derslerin temel becerilerine katkılarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre [$F_1=1,269$; $p>0.05$], bölüme göre [$F_4=0,207$; $p>0,05$] ve cinsiyet ile bölümün etkileşimine göre [$F_4=2,090$; $p>0,05$] anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde, lisans düzeyinde alınan eğitim, lisans eğitiminin kazandırdığı temel beceriler, cinsiyet ve bölüm etkili midir?” şeklinde ifade edilen problem cümlesine cevap aramak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, lisans eğitimine ve temel becerilere ilişkin görüşlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini ne derece yordadığı incelenmiştir. Çoklu regresyon analizine geçmeden önce, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle ilişkisi hesaplanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Bağımsız Değişkenler ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki Katsayıları

	Temel Beceriler	Lisans Eğitimi	Bölüm	Cinsiyet	Yaşam boyu öğrenme eğilimi
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	0,12*	0,14*	0,19*	0,21*	1
Cinsiyet	0,09	0,12	0,03	1	
Bölüm	0,04	0,15	1		
Lisans Eğitimi	0,62	1			
Temel Beceriler	1				

p:0.05

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle korelasyonlarının manidar olması ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek olmaması, Büyüköztürk’ün (2006) de belirttiği gibi 0.80’den daha yüksek olmaması, bağımsız değişkenlerin regresyon analize alınabileceğinin göstergesidir. Elde edilen sonuçlar bağımsız değişkenlerin analize alınabileceğini ortaya koymuştur. Çoklu regresyon sonucunda elde edilen modele ait istatistikler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Değişkenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Düzeyi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Std Hata Tahmini
1	,301 ^a	,091	,054	,726

a. Sabit: temel beceri, bölüm, cinsiyet, eğitimle ilgili düşünce

b. Bağımlı değişken: yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplamı

Doğrusal çoklu regresyon uygulanarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerini; cinsiyet, bölüm, temel beceri ve lisans eğitimi ilgili düşünce değişkenlerinin ne ölçüde yordadığı belirlenmiş ve bu işlemin sonucunda R=.301, R²=.091 olarak bulunmuştur. Cinsiyet, bölüm, temel beceriler, lisans düzeyinde görülen eğitimle ilgili düşünce değişkenleri; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %9’unu açıklamaktadır. Oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olup olmadığını gösteren ANOVA testi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Modeldeki Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişkenin Anlamlılık Düzeyini Gösteren Anova Tablosu

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.
Regresyon	5,198	4	1,300	2,465	,049 ^b
Atık	52,188	99	,527		
Toplam	57,387	103			

a. Bağımlı Değişken: yaşam boyu öğrenme eğilimi

b. Sabit: temel beceriler, bölüm, cinsiyet, derslerle ilgili düşünceler

Tablo 7'ye bakıldığında oluşturulan modelde yordayan değişken olan cinsiyet, bölüm, temel beceriler, derslerle ilgili düşünceler ile yordanan değişken yani yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,5$). Yaşam boyu öğrenme düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2,598	,483		5,373	,000
Cinsiyet	,307	,151	,197	2,036	,044*
Bölüm	,094	,052	,178	1,830	,070
Lisans Eğitimi	,084	,229	,046	,368	,714
Temel Beceri	,132	,247	,066	,535	,594

$R=0.30$ $R^2=0,09$ $F=2,466$ $p < 0.05$

(Yaşam boyu öğrenme = $2,60 + 0,307 * \text{cinsiyet} + 0,94 * \text{bölüm} + 0,84 * \text{derslerle ilgili düşünce} + 0,132 * \text{temel beceri}$)

Tablo 8'de sunulan bilgiler, regresyon denkleminin yanı sıra hangi değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bu değişkenlerin katsayılarını vermektedir. Belirli katsayısı 2,598 olarak hesaplanmıştır. Tabloda bölümün, temel becerilerin, derslerle ilgili düşüncelerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; cinsiyetin ise etkili olduğu görülmüştür. Modelde cinsiyet değişkeninde 1 birimlik artışın, yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etkisinin 0,307 birim olduğu görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma verilerinden elde edilen betimsel istatistiklere bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimleri en yüksek olan bölüm Türkçe öğretmenliği, en düşük olan ise Sınıf Öğretmenliği öğrencileri olarak tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta düzeyde görülmüştür. Bu sonuç, Coşkun Diker (2009) ve Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Lisans eğitiminde alınan derslerin en önemliden en önemsiz doğru sıralaması alan dersleri, meslek bilgisi dersleri, uygulamalı dersler ve genel kültür dersleri olarak belirlenmiştir. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) ve Kara'nın (2012) araştırma

sonuçlarında da benzer bir durum gözlenmiştir. Öğretmen adayları alan ve meslek bilgisi derslerini daha önemli görmektedirler. Bu durumun sebebi daha detaylı araştırmalarla incelenebilir. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin önem sırasındaki ilk ders uygulamalı dersler, Matematik öğretmenliği öğrencilerinin meslek bilgisi dersleri, Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin alan dersleri, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin ise meslek bilgisi dersleri olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan, anadilde iletişim iken en yetersiz hissettikleri alanlar ise yabancı dilde iletişim ile finansal okuryazarlık olarak saptanmıştır. Yabancı dilde iletişim becerisindeki yetersizlik sonucu Gencil (2013), Karakuş'un (2013) yaptığı araştırmalarda da elde edilmiştir. Genel olarak lisans düzeyinde yabancı dil öğretimine ilişkin becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Türkçe öğretmenliğinde anadilde iletişimin sınıf öğretmenliğinden düşük bulunması farklı bir sonuç olarak göze çarpmıştır. Matematik öğretmenliğinin bölüm özellikleri itibarıyla lisans düzeyinde aldıkları derslerin finansal okuryazarlık becerilerine katkı sağlaması beklenirken hiç düzeyinde görüş alınması dikkat çeken bir diğer bulgu olarak görülmüştür.

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin ve lisans eğitiminin kazandırdığı temel becerilere ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve bölüme göre anlamlı bir farklılığı göstermediği bulunmuştur. Lisans düzeyinde alınan ders gruplarının önem sıralamasına ilişkin sonuçların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde, lisans düzeyinde aldıkları eğitim ve bu eğitimin temel becerilere katkısını, cinsiyet ve bölümün etkisini bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre bölümün, temel becerilerin, lisans eğitimi ile ilgili düşüncelerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Fakat cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini geliştirecek uygulamalara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

1. Lisans düzeyinde alınan ders gruplarının önem sıralamasında genel kültür derslerinin en son sırada yer alması, bu ders içeriklerinin yükseköğretim programında yer alıp almaması ile ilgili farklı araştırmaları gerektirebilir. Öğretmenlerin neden genel kültür derslerini önemsemedikleri ile ilgili daha derinlemesine araştırmalar yapılması önerilebilir.

2. Lisans düzeyinde kazanılan temel becerilerle ilgili elde edilen sonuçlar doğrultusunda temel becerilerin kısmen düzeyinde kazanıldığı görülmüştür. Eğitim programlarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Özellikle yabancı dilde iletişim becerisini kazanma bakımından öğretmen adaylarının yetersiz görüş bildirmesinden dolayı, lisans düzeyinde yabancı dil derslerinin seçmeli ders olarak sayısının artırılması veya Sürekli Eğitim Merkezi tarafından zenginleştirilmiş içerikli yabancı dil kurslarının açılması önerilebilir. Temel becerilerin geliştirilmesi amacıyla kütüphane, internet olanaklarının iyileştirilmesi ve kişisel gelişimi artırıcı faaliyetlere (kurs, seminer vb) yer verilmesi önerilmektedir.

3. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden elde edilen puanların düşük olması, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına duyarlıklarının yeterli olmadığı düşüncesini de ortaya koymaktadır. Bu amaçla, özellikle seçmeli derslerin arasında yaşam boyu öğrenme ile ilgili konulara veya doğrudan yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler olarak belirlenen alanlara ilişkin derslere yer verilmelidir. Öğretmen adaylarına kendilerini meslekleri ile ilgili geliştirmenin yanında yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştirmeleri gerektiği, ileriki hayatlarında gelişen ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için yaşam boyu öğrenmeye aktif olarak katılmalarının gerektiği bilinci kazandırılmalıdır.

4. Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi Bartın ili ile sınırlandırılmıştır, farklı bölgelerde bu araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ayan, M. (2011). Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programlarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Kazandırma Düzeyi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Bütün Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun Diker, Y. (2009) Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 108-120.
- Demiray, R. ve Karadeniz Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. Cypriot Journal of Educational Sciences, 2 (6), 89-119.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları Eğitim ve Bilim, 38 (170), 237- 252.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012) Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. Sakarya University Journal Of Education, 2 (3), 34-48.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 101-114.
- Kara, D. (2012). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme Ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (3), 26-35.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3 (4), 79-87.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği Ve Türkiye’de Yaşamboyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2006). MEGEP, Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi.
- MEB. (2009). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. <http://acikarsiv.atauni.edu.tr/fulltext/37.pdf> adresinden 07.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- 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.

Yeşim DUYMUŞ, Sema SULAK

- Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimindeki Önemi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 165-174.
- Tunca, N., Alın-Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 432-446.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2006). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar.

The Effect of Undergraduate Education, Gender and Department on Prospective Teachers' Lifelong Learning Dispositions

EXTENDED SUMMARY

Lifelong learning concept is defined as “every kind of learning activity that individuals take part in to improve their knowledge, ability, interest and skills by a personal, social, communal and employment related approach through all life” in the Lifelong Learning Strategy Document that is prepared by Ministry of National Education (MNE, 2009). Individuals should improve their learning ability to learn and should take an active role in learning processes to realize their lifelong learning abilities effectively. It is necessary that individuals should determine topics which they feel themselves inadequate and their self-audit abilities should be improved to meet their needs since early ages (Kivrak, 2007). One of the most important functions of education institutions is to raise human power that time needs. It is required that high level thinking abilities like critical thinking, problem solving and decision making; and knowledge skills like access to information, use, organize and transmit information that are necessary to realize them should be gained to individuals in education process and for this purpose education process should be revised (Bütün Kuş, 2005).

In this research, firstly it is hoped to add value to approached learning centered education in the context of lifelong learning by trying to determine opinions of students about their undergraduate education. This research has importance in respect to examine situations that are mentioned in development plan and recommended to improve and work with teacher candidates. Changing roles of teacher and in this context new generation students who are named as digital native should get ready for especially lifelong learning. It is thought that lifelong learning abilities of teacher candidates will be determined and contribute their improvement. Determination of teacher candidates' opinion upon their undergraduate education's contribution to lifelong learning and effects on lifelong learning trends are aimed to examine.

This work is conducted on students who study in Bartın University in 2015-2016 education years. Data of research is obtained by Undergraduate Education Evaluation Form that is developed by researcher and “Lifelong Learning Trend Scale” that is developed by Coşkun Diker (2009). Effects of undergraduate education, type of department and gender on lifelong learning trend have been examined by multi-regression. In the result of research, it is

determined that opinions of teacher candidates on education which they took in undergraduate level don't show reasonable differentiation according to gender and department. According to results that are obtained from undergraduate education evaluation from, the field which teacher candidates feel themselves the most adequate is communication in mother tongue; the most inadequate ones are communication in foreign language and financial literacy.

Lifelong learning trend of university students falls in intermediate level. It is found that Turkish teaching students have the most lifelong learning trend and classroom teaching students have least. It is resulted that gender variable is effective on lifelong learning trend. It is seen that fundamental skills fall in partial level in line with obtained results about gained essential abilities in undergraduate level. Regulations in education programs to improve these abilities are recommended. Especially foreign language elective course lecture hours in undergraduate level should be increased because teacher candidates present opinion about their inadequacy in communication in foreign language.