

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**

**ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETKİNLİĞİNİ KAZANDIRMADAKİ
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Demet DEMİRALP

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

ELAZIĞ, 2016

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Demet Demiralp'in Yrd. Doç. Dr. Hilal Kazu danışmanlığında hazırlamış olduğu "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini Kazandırmadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ^{21/01/16}.....tarih ve ^{48668769/06}.....sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından ^{05/02/16} tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

- 1: Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
- 2: Doç. Dr. Muhammed TURHAN
- 3: Doç. Dr. Ahmet KARA
- 4: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
- 5: Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU (Danışman)



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Hilal Kazu danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini Kazandırmadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Demet DEMİRALP

.... /.... /....

ÖNSÖZ

Güzel bir gelecek için yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve buna yönelik öğrenme-öğretme faaliyetlerinin düzenlenmesi önemlidir. Toplumsal ve bireysel gelişim için öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşam boyu öğrenmeye her geçen gün daha fazla önem verilmektedir. Bologna Süreci ile birlikte de üniversitelerde yaşam boyu öğrenmenin gelişimine yönelik düzenlemelere daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Bu düzenlemelerin, topluma yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin eğitime özellikle yansısı gerekmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazandıran bir eğitim almış öğretmenlerin, kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmeleri ve öğrencilerini de yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirmeleri beklenir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının hedefi artık, yaşam boyu öğrenen öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Bu araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen, danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitesinde bulunan ve değerli zamanlarını ayırarak görüşleri ile bana yol gösteren saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Bürhan Akpunar ve Doç. Dr. Muhammed Turhan'a çok teşekkür ederim.

Araştırma için gerekli verilerin toplanma sürecinde destek, yardım ve değerli zamanını esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Doç. Dr. İbrahim Kocabaş, Doç. Dr. Sinan Yörük ve Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN'e ve değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Alper Yetkiner ve Arş. Gör. Mehmet Demirkol'a teşekkür ederim. Çalışmaya katılarak uygulama aşamasında kolaylık, sabır ve içtenlik gösteren saygıdeğer öğretim elemanlarına ve sevgili öğretmen adaylarına ayrıca teşekkür etmek isterim.

Birbirimize emanet edildiğimiz bu hayatta varlıklarından güç aldığım, değerli ailemin tüm fertlerine bu çalışma süresince de verdikleri destek, umut ve güven; gösterdikleri sabır için sonsuz teşekkürler...

Demet DEMİRALP

Elazığ, 2016

ÖZET

Doktora Tezi

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini Kazandırmadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Demet DEMİRALP

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ, 2016, Sayfa: XVIII+195

Araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğini öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirmektir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi benimsenerek tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evreni, Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ve bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarıdır. Çok aşamalı örnekleme yöntemine göre belirlenen araştırmanın örnekleme, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Fırat, Ankara, Dicle ve Çukurova Üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 2159 öğretmen adayları ve bu fakültelerde görev yapan 371 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak üzere; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği (KMYAÖ) ve Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (EYBÖÖ) öğretmen adayları için, Öğretmen Yetiştirme Programlarının Kişisel-Mesleki Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Görüşler Ölçeği ise öğretim elemanları için kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, MWU, KWH testleri ve Path analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde etkili olan yetkinlik algılarına ilişkin oluşturulan modelin doğrulandığını

göstermiştir. Buna göre; bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısının, alana özgü yetkinlik algısının, öğrenme yetkinlik algısının, iletişim-sosyal yetkinlik algısının yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen yetkinlik algıları olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yaşam boyu öğrenmeyi en belirgin “öğrenme” yetkinlik algısının açıkladığı ve bunu sırasıyla “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “iletişim-sosyal” ve “alana özgü” yetkinlik algılarının izlediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen yetkinlik algılarına yönelik oluşturulan model, birinci ve dördüncü sınıftakilere göre karşılaştırıldığında, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerini “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “öğrenme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının etkilediği belirlenmiştir. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının ise, yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının ise bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme ve iletişim-sosyal yetkinlik algıları olmak üzere modeldeki tüm yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde etkili oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçları, birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme, iletişim-sosyal) yaşam boyu öğrenmeleri üzerine etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi küçük ama, birinci sınıftakilerden daha yüksektir. Bir diğer sonuç ise, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız iken dördüncü sınıf örneklemini için bu etkinin daha yüksek ve anlamlı oluşudur. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “öğrenme” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin birinci sınıftaki öğretmen adaylarındakinden düşük oluşu ise dikkat çekici bir sonuçtur. Bununla birlikte birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme ve iletişim-sosyal yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmelerini açıklama düzeylerinin birbirine çok yakın olması, öğretmen yetiştirme programlarının, yaşam boyu öğrenmeye etki eden kişisel-mesleki yetkinlik algılarının etkisini artırmada, dolayısıyla yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazandırmada sadece küçük bir rolünün olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulguları, ğretim elemanlarının görüşlerinin, ğretmen yetiştirme programlarının ğretmen adaylarına “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinliğı” ve “ğrenme yetkinliğı” kazandırmada orta derecede etkili; “alana özgü” ve “iletişim-sosyal” yetkinlikleri kazandırmada ise az etkili olduğı yönünde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ğretim elemanlarının görüşlerine göre ğretmen yetiştirme programlarının ğretmen adaylarına genel olarak yaşam boyu öğrenmeye etki eden kişisel-mesleki yetkinlikleri kazandırmada az etkili olduğı belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma, ğretmen yetiştirme programlarının ğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeye yönelik yetkinlikleri kazandırmada yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar doğırtusunda; Eğitim Fakülteleri’ndeki Bologna Süreci’ne yönelik düzenlemelerin, uygulamaya dönük etkinliklere ağırlık verilerek gerçekleştirilmeye çalışılması, ğretmen yetiştirme programlarının tüm öğelerinin kalite standartlarının sürekli kontrol edilmesi ve geliştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin yetkinlik temelli öğrenmeyi sağılayıcı etkinliklerle daha donanık hale getirilmesi gerektiğı gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme programları, Yaşam boyu ğrenme, Yükseköğretim yeterlilikler erevesi, Kişisel-mesleki yetkinlikler.

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

The Assessment of Effectiveness of Teacher Training Programs in Upskilling Life-Long Learning Competence

Demet DEMİRALP

Firat University

Institute of Educational Science

Department of Curriculum and Instruction

Elazığ, 2016, Page: XVIII+195

The purpose of the study is to assess the effectiveness of teacher training programs in upskilling life-long learning competence according to pre-service teachers and academic members' views. The study is a quantitative research, in which screening model was used. The target population consists of first-year and final year pre-service teachers studying at education faculties in a state university and academic members teaching at these faculties. The sample of the study, which was determined according to multi-stage sampling, consists of 2159 pre-service teachers studying at education faculties in Afyon Kocatepe, Yildiz Technical, Kastamonu, Firat, Ankara, Dicle and Cukurova Universities in 2013-2014 academic year spring term and 371 academic members teaching at these faculties. To collect the data, for pre-service teachers, Personal-Professional Competence Perception Scale (PPCPS) and Effective Life-Long Learning Scale (ELLLS); and for academic members, Scale for Views on the Effectiveness of Teacher Training Programs in Upskilling Competences Regarding Life-Long Learning were used, which are all proved to be valid and reliable. To analyze the data, descriptive statistics, MWU, KWH tests, and Path analysis were made use of.

The findings of the study showed that the model which was formed for pre-service teachers' competence perceptions that are effective on effective life-long learning was proved. According to this, it was determined that working independently-

taking responsibility, field-specific, learning, communication-social competences are all effective on life-long learning. In the study, it was revealed that "learning" competence perception is the most significant factor which explains life-long learning, and this is followed by "working independently-taking responsibility", "communication-social" and "field-specific" competence perceptions respectively.

When the model which was formed for pre-service teachers' competence perceptions that affect life-long learning was compared according to first-year and final students, "working independently-taking responsibility", "learning" and "communication-social" competence perceptions affect life-long learning. As to the "field-specific competence", it was revealed that it is not effective for first year students on life-long learning. For final-year students, all the competence perceptions in the scale, which are "working independently-taking responsibility", "learning", "communication-social" and "field-specific" competences, are effective on life-long learning. In addition, study results show that the effect of first-year and final-year students' personal-professional competence perceptions (working independently-taking responsibility, learning, communication-social and field-specific) on life-long learning is different. Such that, final year students' "working independently and taking responsibility" and "communication-social" competence perceptions have little effect on life-long learning, but it is higher than first-year students'. Another result is that first year students' "field-specific" competence perceptions do not have a say on life-long learning, this effect is higher and significant for final year students. It is a significant result that the effect of final year pre-service teachers' "learning" competence perceptions on life-long learning levels is lower than first year pre-service teachers'. With all these, the fact that description levels of first-year and final year students' working independently-taking responsibility, learning, communication-social and field-specific competence perceptions are close to each other show that teacher training programs play a bit part in lifting effectiveness of personal and professional competence perceptions which affect life-long learning, accordingly in upskilling life-long learning competence.

The study results showed that academic members' views are in the direction of the fact that teacher training programs are moderately effective in upskilling "working independently-taking responsibility competence" and "learning competence", and little

effective in upskilling "field-specific competence" and "communication-social competence". Besides, according to academic members' views, it was also revealed that teacher training programs are little effective in general in upskilling personal-professional competences that affect life-long learning.

As a result, the study revealed that teacher training programs are insufficient in upskilling competences regarding life-long learning. In line with these results, it was suggested that the arrangements for Bologna Process be realized by giving weight to operative activities, quality standards of all elements of teacher training programs be controlled consistently and improved, and teaching-learning processes be equipped with activities enabling competence-based learning.

Key Words: Teacher training programs, Life-long learning, Higher education qualifications framework, Personal-professional competences.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	10
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı	10
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı.....	11
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	13
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihi Gelişimi.....	15
2.1.3.1. Uluslararası Çerçeve de Yaşam Boyu Öğrenme.....	17
2.1.3.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme	22
2.2. Yetkinlik Olarak Yaşam Boyu Öğrenme	26
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliği	27
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri/Yeterlikleri	29
2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenen Özellikleri	33

2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Süreci	35
2.2.5. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğrenme Ortamlarının Yeri ve Önemi	40
2.3. Yükseköğretimde Yaşam Boyu Öğrenmenin Yeri	42
2.3.1. Bologna Süreci	46
2.3.1.1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi	50
2.3.1.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)	53
2.3.2. Öğretmen Yetiştirme Programları ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	56
2.4. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	63
2.5. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	76
III. YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırmanın Modeli	76
3.2. Evren ve Örneklem	80
3.3. Veri Toplama Araçları	86
3.3.1. Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği.....	86
3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	86
3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu.....	87
3.3.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi ile Yapı Geçerliği.....	89
3.3.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yapı Geçerliği	94
3.3.1.5. Yakınsak Geçerliği	97
3.3.1.6. Ayırt Edici Geçerliği.....	99
3.3.1.7. Alt Bileşenlerle Bağlıntısı.....	100
3.3.2. Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	102
3.3.3. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Kişisel-Mesleki Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Görüşler Ölçeği	102
3.5. Veri Toplama Süreci	108
3.6. Verilerin Analizi.....	109
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	115
IV. BULGULAR	115
4.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	115

4.2. Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	120
4.3. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algılarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular	124
4.3.1. Ölçüm Modellerinin Test Edilmesi	125
4.3.2. Yapısal Modelin Test Edilmesi	127
4.3.3. Modelin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması	131
4.4. Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Etki Eden Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	137
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	139
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	139
5.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	139
5.2. Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	143
5.3. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algılarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	146
5.4. Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Etki Eden Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	151
5.5. Öneriler	152
KAYNAKLAR	156
EKLER	182
ÖZGEÇMİŞ	191

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. QF-EHEA ve EQF-LLL Düzey Tanımlayıcıları	51
Tablo 2. Yaşam boyu öğrenme çıktıları	59
Tablo 3. Örneklem büyüklüğü	83
Tablo 4. Öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımı	84
Tablo 5. Öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine göre dağılımı	85
Tablo 6. Ölçek geliştirme çalışmasına dahil edilen çalışma grupları.....	88
Tablo 7. Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonuçları	91
Tablo 8. KMYAÖ madde analizi sonuçları	93
Tablo 9. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri.....	95
Tablo 10. Ölçek verilerinin OAV ve güvenirlik değerleri	98
Tablo 11. KMYAÖ'nün gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri ve OAV değerlerinin karekökü	99
Tablo 12. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri.....	104
Tablo 13. KMYAÖ'nün gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri	107
Tablo 14. Ölçek verilerinin güvenirlik değerleri.....	108
Tablo 15. Çalışmada kabul edilen uyum indeksleri ölçütleri.....	111
Tablo 16. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	116
Tablo 17. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları.....	117
Tablo 18. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre MWU testi sonuçları	118
Tablo 19. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin üniversite değişkenine göre KWH testi sonuçları	119

Tablo 20. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	122
Tablo 21. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları	122
Tablo 22. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf değişkenine göre MWU testi sonuçları	123
Tablo 23. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin üniversite değişkenine göre KWH Testi Sonuçları.....	123
Tablo 24. Test edilen ölçüm modellerine ilişkin uyum indeksleri.....	126
Tablo 25. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile YEM'den elde edilen uyum indeksi değerleri.....	128
Tablo 26. Yapısal modeldeki β , t ve R^2 değerleri	130
Tablo 27. Değişkenler arasındaki tahmini yapısal denklem.	131
Tablo 28. Sınıf değişkenine göre modellerden elde edilen uyum indeksi değerleri	132
Tablo 29. Sınıf değişkenine göre yapısal modellerdeki β , t ve R^2 değerleri.....	134
Tablo 30. Öğretmen yetiştirme programlarının kişisel ve mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine yönelik görüşlere ilişkin betimsel istatistikler	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin belirleyicileri	29
Şekil 2. Yaşam boyu öğrenen özellikleri	34
Şekil 3. Yaşam boyu öğrenme çerçevesi	38
Şekil 4. TYYÇ düzeyleri yeterlilik profilleri	54
Şekil 5. Araştırmanın modeli ve desenlenmesi	77
Şekil 6. Kişisel-mesleki yetkinlik algıları ve etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi arasındaki ilişkilere yönelik kuramsal model	79
Şekil 7. Modele ilişkin t değerleri	96
Şekil 8. KMYAÖ'ye ilişkin ölçüm modeli	97
Şekil 9. KMYAÖ'nün alt bileşenlerle olan bağıntısı	101
Şekil 10. Dört boyutlu modele ait yol diyagramı	106
Şekil 11. Kuramsal model	127
Şekil 12. Modele ilişkin standardize edilmiş katsayılar	129
Şekil 13. Birinci sınıf örnekleme yapı modeli	133
Şekil 14. Dördüncü sınıf örnekleme yapı modeli	133

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Uygulama İzinleri	182
Ek 2. Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği	189
Ek 3. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Kişisel-Mesleki Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Görüşler Ölçeği	190

SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Adjustment Goodness of Fit Index- Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
CEDEFOP	: The European Centre for the Development of Vocational Training - Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi
CFI	: Comparative Fit Index - Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
ECTS	: European Credit Transfer System - Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)
EEA	: European Economic Area- Avrupa Ekonomik Alanı
EFTA	: European Free Trade Association - Avrupa Serbest Ticaret Birliği
EHEA	: European Higher Education Area - Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)
EQF-LLL	: Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi
ERA	: European Research Area - Avrupa Araştırma Alanı
EUROSTAT	: European Statistics - Avrupa İstatistikleri
GFI	: Goodness of Fit Index - Uyum İyiliği İndeksi
IFI	: Incremental Fit Index - Fazlalık Uyum İndeksi
ILO	: International Labour Organization - Uluslararası Çalışma Örgütü
ISCED	: The International Standard Classification of Education - Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	: Normed Fit Index - Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	: Non-Normed Fit Index - Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
OECD	: Organization for Economic Co-operation and Development - Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PGFI	: Parsimony Goodness of Fit Index - Sıkı İyilik Uyum İndeksi
PNFI	: Parsimony Normed Fit Index - Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi

QF-EHEA	: Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation - Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual - Standart Ortalama Hataların Kare Kökü
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
f	: Frekans
p	: Farkın Anlamlılık Düzeyi
M	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma
N	: Birey Sayısı
R²	: Etki Değeri
sd	: Serbestlik Derecesi

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin genel bilgilere yer verilerek, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ayrı alt başlıklar halinde yer almıştır.

1.1. Araştırma Problemi

Günümüzde bilimsel, teknolojik ve kültürel değişmelerin hızlı ve sürekli gerçekleşiyor olması, her alandaki bilginin kısa sürede güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Bu durum bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri; yer, zaman, yaş, eğitim düzeyi gibi her türlü kısıtlamayı ortadan kaldırarak öğrenebilmelerine olanak sağlayan “yaşam boyu öğrenme” kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Kavramın, ulusal ve uluslararası pek çok kurum ve kuruluşun (UNESCO, ILO, OECD, AB gibi) çalışmalarında yer aldığı ve diğerleri ile karşılaştırıldığında Avrupa Birliği (AB)’nin, yaşam boyu öğrenme anlayışının uygulanmasında uluslararası alanda daha etkin olduğu görülmektedir (Lee, Thayer ve Madyun, 2008). Öyle ki 1996 yılı, AB tarafından “yaşam boyu öğrenme yılı” ilan edilmiş ve AB ülkelerinin öğrenme-öğretme alanlarının gelişimini sağlayacak bazı yönergeler belirlenerek bunlar içerisinde bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgili olanı önemliler arasında yerini almıştır (Fontelles ve Enestam, 2006). Ancak yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu sonuçların alınabilmesi için sadece devlet politikalarının değil, kurum ve kuruluşlarının da birtakım sorumluluklar üstlenmesi gerekmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar arasında olan üniversiteler de, bu sorumluluklar doğrultusunda öğrencilerine sadece mevcut bilgileri öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda onların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin beklentilerini de karşılamalıdır. Böylece başlıca işlevleri araştırma ve öğretim olan üniversitelerin işlevleri; öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlama, sınıf dışında da öğrenme fırsatları sunma ve öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretme şeklinde genişlemiş olacaktır (Parkinson, 1999).

Bunların ışığında, hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri 1990'lı yıllar ile 2000'li yılların başında, kendi yükseköğretim sistemlerinin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla çeşitli düzenlemelere gitmişlerdir. Ülkelerin çok farklı üniversite geleneklerine, farklı eğitim süreçlerine ve dolayısıyla farklı eğitim kalitelerine sahip oldukları göz önüne alındığında, bu düzenlemeleri ülkeler için ortak kılma düşüncesi, Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin uyumlaştırılması ve yakınlaştırılması için ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area-EHEA) oluşturulması girişimini tetiklemiştir. Bu alanda yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmeye yönelik 1999 yılında resmen başlatılan Bologna Süreci ise, üniversiteler için dönüm noktası olmuştur. Bologna Bildirgesinde temel hedefler; (1) Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak, (2) Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek, (3) Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System, ECTS)'ni uygulamak, (4) Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak, (5) Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak, (6) Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek olarak belirlenmiştir (Bologna Declaration, 1999). Bologna Bildirgesi'nin yayımlanmasından iki yıl sonra ülkemizi de içeren yeni ülkelerin katılımı ile Prag'da, Bologna Süreci'ni izlemek ve gelecek yıllar için öncelikleri belirlemek üzere toplanılmıştır. Bu öncelikler; (a) Yaşam boyu öğrenimi teşvik etmek (b) Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımını sağlamak (c) Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı cazip hale getirmek olarak belirlenmiştir (Prague Declaration, 2001). Bologna sürecinde, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin kolay anlaşılabilmesi ve karşılaştırılabilmesi için Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA) ve Lizbon Sürecinde geliştirilen Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL) kabul edilmiştir. Lizbon ve/veya Bologna süreçlerine dahil olan ülkelere de kendi yükseköğretim sistemlerine uygun olan çerçevelerden birini esas alarak, ulusal yeterlilikler çerçevelerini hazırlamaları ve 2010 yılına kadar QF-EHEA ve/veya EQF-LLL çerçeveleri düzeyleri ile ilişkilendirmeleri, ulusal mevzuat, idari süreçler ve şeffaf yöntemler ile uygulamaya koymaları istenmiştir (Bergen Declaration, 2005; TYUYÇ, 2009).

Bologna Süreci ile, yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Bunun hayata geçmesi ise üniversitelerin, öğrenme-öğretme süreçlerini gözden geçirerek yaşam boyu öğrenme olanaklarını destekleyecek öğretim programlarını yapılandırmaları ile mümkün olacaktır. Harpe ve Radloff (2000) da, yaşam boyu öğrenmenin hayata geçebilmesi için üniversitelerin öğretim programlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri ve araştırma sorumluluğunu alabilecekleri etkinliklerle düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu şekilde yaşam boyu öğrenime olanak sağlayan ortamların hazırlanmasıyla yapılandırılan üniversitelerin öğretim programları, toplumda yaşam boyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılmasına katkıda bulunabilecektir. Bu katkı, eğitimin temel unsurlarından olan öğretmen yetiştirme sistemlerindeki düzenlemelerle daha etkin bir hal alacaktır. Çünkü yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerdir. Birçok Avrupa ülkesinin, Bologna sürecinin de sunmuş olduğu ortak anlayış, ilke ve yaklaşımlar çerçevesinde öğretmen yetiştirme sistemlerinde yeniden ve hızlı bir yapılanma sürecine girdikleri dikkat çekmektedir.

Tüm bu gelişmeler doğrultusunda Bologna sürecine 2001 yılında dahil olan, 2004 yılında Lizbon Tanıma Sözleşmesini imzalayan ve daha sonra da bu süreçlerin uygulamaları ile birlikte “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” (TYYÇ)’ni oluşturup yürürlüğe konulan ülkemizde de öğretmen yetiştirme sisteminde düzenlemelere gidilmiştir (TYYÇ, 2011). Bu süreçteki düzenlemelerle birlikte öğretmen yetiştirme programlarından beklenen, yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip ve mezun olduktan sonra da bunu yaşamın her alanına uyarlayarak kullanabilen öğretmenler yetiştirmektir. Böylece yaşam boyu öğrenme anlayışıyla nitelikli bir hizmet öncesi eğitimden geçen öğretmen, hizmet içinde de sürekli kendini yenileyerek uygulamalarıyla eğitim sistemine yön verecek ve yeni nesilleri de bu doğrultuda yetiştirecektir. Ancak tüm bu beklentilerin gerçekleştirilebilirliği noktasında, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğinin ne düzeyde olduğu merak konusudur. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazanmalarında öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğinin öğretmen adayı algıları ve öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirildiği bir çalışma yapma ihtiyacı doğmuştur.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında ortaya çıkan yeni koşullara bireylerin hazırlıklı olmaları, yaşanacak değişimlere ayak uydurmaları ve böylece de yaşam koşullarını iyileştirebilmeleri için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri de yaşam boyu öğrenmedir. Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden olan yaşam boyu öğrenme sosyo-politika ile ilişkili bir kavramdır. Bireyin doğumundan itibaren kendi öğrenimine devam etmesini savunan bu kavram; birey ve toplumun demokratik, sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik yönlerden gelişmesi için gerekli görülmektedir. Toplumsal değişimi ve gelişimi sağlamada aracı görev üstlenen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip olmaları ve bunu öğrencilerine yansıtmaları, toplumsal ve bireysel gelişim adına yeni fırsatlar sunacaktır. Yaşam boyu öğrenen ve bu yönde uygulamalarını gerçekleştirecek yeterliliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde “öğretmen eğitimi” temel unsuru oluşturmaktadır. Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin kazandırılması öğretmen yetiştirme sisteminde öne çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olarak vurgulandığı Bologna Sürecinin de etkisiyle, birçok ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde bu yönde hızlı bir yapılanma sürecine girdikleri görülmektedir. Bologna sürecinin düzenlemeleri ile birlikte ülkemizde oluşturulan TYYÇ de öğretmen adayları için yeterlilikler belirlenerek öğretmen yetiştirme programını tamamlayan bir öğretmen adayının bilgi, beceri ve yetkinlikler ile donanmış olması beklentisi üzerine eğitim sistemi üzerinde düzenlemelere gidilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı kişisel ve mesleki yetkinliklerinin yaşam boyu öğrenme nitelikleri barındırması ve Bologna Sürecinin yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden yapısı göz önüne alındığında öğretmen yetiştirme programları ile yaşam boyu yetkinliğinin kazandırılmasının hedeflendiği ortaya çıkmaktadır. Bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği ise merak konusudur. Yurt içinde yapılan çalışmalar içinde bu durumu ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde; öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması için vizyon geliştirmenin amaçlandığı (Yanpar Yelken, 2009), yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilişkisinin belirlendiği (Berberoğlu, 2010; Çubukçu, 2011), yaşam boyu öğrenme

kapsamında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlendiği (Bektaş Öztaşkın, 2010), ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından incelendiği (Demirel, 2011), yaşam boyu öğrenme becerilerine ders kitaplarında yer verilme düzeyinin belirlendiği (Epçaçan, 2013), öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirlendiği (Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014; Köğce, Özpinar, Mandacı Şahin ve Aydoğan Yenmez, 2014) çalışmaların olduğu görülmüştür. Alan yazında en fazla öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin görüş/algı/yeterlik/eğilimlerinin belirlendiği çalışmalara (Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Selvi, 2011; Demirel ve Yağcı, 2012; İzci ve Koç, 2012; Evin Gencil, 2013; Hürsen, 2014; Kılıç, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Oral ve Yazar, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalarda belirlenen öğretmen/öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin görüş/algı/yeterlik/eğilimlerine öğretmen yetiştirme programlarının etkisi, ne bu çalışmalarda ne de yurt içinde yapılan diğer çalışmalarda saptanmamıştır. Yurt dışındaki ulaşılan araştırmalar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına dahil olduğu süre boyunca gelişimsel durumunu ortaya koyan çalışmaların (Gordon ve Debus, 2002; Lin ve diğerleri, 2002; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte birçok çalışmanın, öğretmen eğitimi programları sırasında öğretmen adaylarının yeterlik inançlarında oluşan değişimi ve gelişimi incelediği (Hoy ve Woolfolk, 1990; Ginns ve Tulip, 1995; Huinker ve Madison, 1997; Lin ve Gorrell, 2001; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005) gözlenmiştir. Ancak yurt dışında yapılmış, ulaşılan araştırmalar içinde de, öğretmen adaylarının özellikle yaşam boyu öğrenme yetkinliğini edinmeleri kapsamında öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer olabileceği düşünülen Su, Feng, Yang ve Chen (2012)'nin çalışmasında ise genel olarak, yaşam boyu öğrenenler yetiştirmek için öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl olması gerektiği üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla incelenmiştir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve geleceğin öğretmenleri olarak görev yapacak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen birey olabilmelerinde öğretmen yetiştirme programlarının katkısının değerlendirildiği bu çalışmanın, literatürdeki boşluğu dolduracak olmasından dolayı önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini geliştirmedeki etkililiği öğretmen adaylarının algıları ve Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının algıları, programlarla yaşam boyu öğrenme yetkinliğini edinme deneyimi yaşayanlar olmaları açısından, öğretim elemanlarının görüşleri ise programın uygulayıcıları olmaları açısından önem arz etmektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ve kişisel-mesleki yetkinlik algılarının belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenmelerine etki eden yetkinlik algıları ile arasındaki ilişkinin önerilen model doğrultusunda olup olmadığının test edilmesi önemlidir. Çalışmada kuramsal olarak belirlenen modelin birinci ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları için ayrı ayrı test edilmiş olması, değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı olarak belirlenebilmesine ve öğretmen yetiştirme programlarının katkısının belli ölçülerde (boylamsal bir araştırma olmadığı için) ortaya çıkarılabilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte çalışmada araştırmanın amacına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması öğretmen adaylarının algıları ile ortaya çıkan sonuçları destekleme açısından önemlidir. Bu yönde yapılan çalışmanın uygulanan veya uygulanacak eğitim politikalarına rehber olabileceği, programların geliştirilmesine ışık tutabileceği ve benzeri araştırmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problemi, “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazanmalarında öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeyleri;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. sınıf seviyelerine,
 - c. öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenmeleri ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri;
 - a. cinsiyetlerine,

- b. sınıf seviyelerine,
 - c. öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir? Öğretmen adaylarının;
- a. bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini yordamakta mıdır?
 - b. alana özgü yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini yordamakta mıdır?
 - c. öğrenme yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini yordamakta mıdır?
 - d. iletişim-sosyal yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini yordamakta mıdır?
 - e. kişisel-mesleki yetkinlik algılarının, etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi sınıf seviyelerine göre nasıldır? (Test edilecek olan kuramsal modelin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında benzer ve farklı yönleri nelerdir?)
6. Öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenmeye etki eden yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşleri nedir?

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının, veri toplama araçlarındaki sorulara samimi cevap verdikleri,
2. Araştırmanın yöntem bölümünde belirtilen öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinliklerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerini etkilediği varsayımından yola çıkılarak bir yapısal eşitlik modelinin oluşturulabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2013-2014 öğretim yılı yılının güz ve bahar yarıyıllarında yapılmış olup araştırma,

1. Boylamsal bir çalışma olmadığından örnekleme belirlenen yedi üniversitenin eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarındaki öğretmen adayları,
2. Örnekleme belirlenen yedi üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları,
3. Veri toplama araçlarındaki sorular,
4. Problem çerçevesinde ele alınan değişkenler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi: Bologna sürecinde, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin kolay anlaşılabilirliği ve karşılaştırılabilirliği için Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA) ve Lizbon Sürecinde geliştirilen Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL)’nden oluşur.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ): Türkiye’de yükseköğretim için Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL) esas alınarak geliştirilen ulusal yeterlilikler çerçevesidir.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri: TYYÇ’de öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı için belirlenmiş yeterliliklerdir.

Yeterlilik (Qualification): Geçerliliği kabul edilen bir yükseköğretim programının başarıyla tamamlanması sonucu o program için öngörülen öğrenme çıktılarının kazanıldığını onaylayan ve yetkili bir otorite tarafından basılı olarak verilen derece, diploma veya sertifika türü belgedir (TYYÇ, 2011).

Yetkinlik (Competence): Kişinin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan davranışları organize edebilme ve organize ettiği bu davranışları gerçekleştirebilme kapasitelerine olan güvenleri hakkındaki yargılarının bütünüdür (Bandura, 1986). Bilgiyi, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri, iş ve çalışma

ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneğidir. TYYÇ kapsamında “yetkinlik”, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik kavramları ile tanımlanır (TYYÇ, 2011).

Yaşam boyu öğrenme: Kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen ve sürekli devam eden öğrenme etkinliklerinin tümüdür (European Commission, 2010a).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme ve öğretmen yetiştirme programları kapsamında kuramsal bilgilere ve konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Bilgi toplumunun gelişmesi ve bilgi teknolojisinin yayılması öğrenme için yeni fırsatlar doğurmakta ve bu durum, “yaşam boyu öğrenme”yi günümüzde önemi artan bir konu haline getirmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin iki temel özelliği üzerinde durulmaktadır. Bunlardan birincisi, niceldir ve sıklıkla belirtilmektedir. Bu özellik, öğrenme döneminin uzatılması ile “yaşam boyu” ve yaşam alanının genişlemesi ile “çok yönlü yaşam”a vurgu yapar. Buna göre yaşam boyu öğrenme kavramı, sadece kişinin yaşamı boyunca öğrenme zamanının dikey uzantısını içermez, aynı zamanda tüm öğrenme süreçlerine dahil edildiği yataylığı da barındırır. İkincisi ise niteldir ve öğrenme doğasının değişiminden dolayı daha az sıklıkla değinilmektedir. Bu özellik ise, yaşam boyu öğrenmenin bireyin sürekli olarak hissettiği süreci vurgulamasıdır (Sinnott ve Berlanstein, 2006). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili olarak, “sınırsız zaman unsuru (süreklilik)” ve “tüm öğrenme süreçlerine dahil olma” üzerinde durulduğu görülmektedir. Eğitimciler de son yıllarda bu kavramı yaşam boyunca öğrenmeye katılım olarak kullanmaktadırlar (Bryce, 2006).

Doğrusal olmayan ve bilinmeyen bir geleceğe doğru bir mental değişim içerisinde sadece bilginin edinilmesi yetersiz kalır. Çünkü öğrenilenler bilinmeyen gelecekle bağlantısından dolayı eksik kalmakta ve anlamını yitirmektedir (Stevenson, 2000; Su ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla çağımızda aynı anda birçok yerde bulunmanın ve çok yönlü öğrenmenin öneminin artması ve böylece kurumsal eğitim merkezliliğinin azalması, yaşam boyu öğrenmeyi bir fenomen haline getirmiştir (Usher, 2007, s. 221).

Bu kavramsal yapı doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tanımlamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı

Yaşam boyu öğrenme, kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yeterliklerin/yetenliklerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, sürekli devam eden, bütün öğrenme etkinliklerini kapsar (European Commission, 2010a). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme bireylerin, toplulukların ve tüm toplumun mesleki ve sosyal başarılarına yol açacak biçimde bilgi, anlayış ve becerilerin kazanılmasını destekleyen sürekli ve planlı bir etkinlik olarak görülmelidir. Alanyazında yaşam boyu öğrenme kavramının, farklı bakış açıları ile ele alındığı, ancak kavrama ilişkin aynı noktada birleşildiği görülmektedir. Aşağıda, ilgili alanyazındaki değişik ifadelerle ama aynı anlamda olan tanımlamalara ayrı ayrı yer verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmeyi;

- Kulich (1982) “bireyin yaşam boyunca öğrenmesi”,
- Holmes (2002) “öğrenimsel bir yaklaşım ve disiplin”,
- Jarvis (2004) “bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünü”,
- Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin (2005) “bireylere bilgilerini güncellemeleri için verilen bir fırsat”,
- Chişba (2012) “ömür boyunca takip edilen öğrenme süreci”,
- Richardson (1978, akt. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014) “bireylerin öğrenme fırsatlarını kaçırmayarak yaşamlarındaki bilgi, beceri ve ilgilerinin gelişimini sağlayabildikleri bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Her tür eğitim ve öğrenmeyi kapsayan şemsiye bir terim olarak tanımlanan “yaşam boyu öğrenme” (European Commission, 2010a) ömür boyudur, kişisel ya da mesleki nedenlerden biri için bilginin peşinden götüren motivasyon ile gönüllü yapılır (Chişba, 2012). Bilginin büyük bir hızla geliştiği günümüzde öğrenmenin, kişilerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkıda bulunan, çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılmış bir faaliyet olarak görülemeyeceği; kişilerin doğumundan ölümüne kadar, yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreç olduğu vurgulanmıştır (Gündoğan, 2003). Bu süreçte, temel bilgi, beceri ve yetkinliklerin güncellenmesi

yoluyla bireylere daha ileri düzeylerde öğrenim imkanları sunulmalıdır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme birey ve toplumlar için yeni yetkinlikler, nitelikler elde etme ve güç kazanma süreci olarak görülmektedir (Gürdal, 2000, s. 177). Candy (1991) tarafından da bu sürecin, bireylere yaşamları boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici özellikler taşıdığı belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin doğası, geçmişte olup bitenin aksine gelecekte neyin mümkün olduğuna odaklanır (Su ve diğerleri, 2012). Yaşam boyu öğrenme süreci “gelecek için eğitim”in dört temel unsuruna dayanır (Chişiba, 2012):

- ✚ *Bilmeyi öğrenme*: Yapılandırılmış bilginin ediniminden ziyade öğrenme araçlarına hakim olmak.
- ✚ *Yapmayı öğrenme*: Yeniliği ve uyumu benimseyen gelecekte ve şu anda ihtiyaç duyulan işler için insanları donatmak.
- ✚ *Birlikte yaşamayı öğrenme*: Barışçıl bir şekilde çatışmaları çözmek, diğer insanları ve kültürleri keşfetmek, toplum anlayışını benimsemek, kişisel yetkinlik ve yetenekleri geliştirmek, ekonomiyi ve sosyal içermeyi güçlendirmek.
- ✚ *Olmayı öğrenme*: Kişinin gelişimini tamamlamasına (zihin ve beden, zeka, duyarlılık, estetik beğeni ve maneviyat) katkıda bulunmak.

Bu unsurlardan da anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenme, kişinin bedeni ve zihni ile birlikte duyuşsal açıdan gelişimine dayanır ve geleceğe yönelik eylem ve uygulamalarının kalitesinin artırılmasına etki eder. Yaşam boyu öğrenmenin; bir yaşam biçimi, bir hak olduğu kadar, sosyal ve kişisel olarak paylaşılan bir sorumluluk olduğu da vurgulanmaktadır (Budak, 2009). Bu sorumluluğun bilincindeki toplumlar, yaşam boyu öğrenme kavramı üzerinde önemle durmaktadırlar. Yaşam boyu öğrenme anlayışı, özellikle Avrupa Birliği (AB) topluluk ülkeleri olmak üzere uluslararası alanda büyük bir yer bulmaktadır. Öyle ki yaşam boyu öğrenmeyi; Charlier ve Croché (2005, s. 7) “Avrupa’da eğitim entegrasyonunun sağlanması için yaşamsal bir basamak” olarak açıklarken, Tuschling ve Engemann (2006, s. 452) ise “farklı toplumları yeni bir topluma bütünleştirmek zorunda olan AB’nin geliştirdiği, birliğin eğitim çerçevesini değiştirmeyi ve birleştirmeyi hedefleyen politikalarından biri” olarak görmektedir. Yine Dehmel (2006)’e göre “AB’nin popüler bir sloganı olan yaşam boyu öğrenme”,

Morgan-Klein ve Osborne (2007)'a göre “bir moda terimden çok daha fazlasını anlattığı kesinleşmiş olan bir kavram”dır. Kavram sadece sosyal yaşamı, aktif vatandaşlığı ve kişisel gelişimi içermez, aynı zamanda rekabet gücünü ve istihdamı artırıcı özellikler barındırır (Watson, 2003). Ülkemizde ise yaşam boyu öğrenme anlayışı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde geçen tanımıyla; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği olarak yer bulmaktadır (MEGEP, 2007). Ayrıca bireylerin kendilerini geliştirme ve yenilemelerine imkân sağlayacak tüm fırsatlar "yaşam boyu öğrenme" kapsamında ele alınmaktadır (DPT, 2001, s. 3).

Uluslararası toplumlarda yaşam boyu öğrenmenin anlamı, politik ve felsefi bakış açılarına göre çeşitli şekillerde yorumlanabilmektedir. Ancak yaşam boyu öğrenmenin anlamına dair yapılan tanımlamalarda belirgin şu ortak noktalar vardır (OECD, 1996; Knapper, 2006):

- ❖ Yaşam boyu öğrenme, uzmanlar veya merkezi bir yetkili tarafından bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır.
- ❖ Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenme fırsatlarına ulaşmada yaş, cinsiyet ve mesleki statüsüne bakılmaksızın evrensel bir talep söz konusudur.
- ❖ Yaşam boyu öğrenme, öğrenenlerin kendi kendilerine yeten bağımsız öğrenenler olma ve kendi kendilerini güdüleme yetkinliklerindeki gelişmedir.

Bunlar ışığında yaşam boyu öğrenmenin, bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden öğrenme süreçlerindeki etkinliklere, özgüdülenme ve özdenetimine bağlı olarak katılımıyla bilişsel ve duyuşsal gelişimini sağlayan ve kendini geliştirme becerisini destekleyen bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme, öğrenenlere öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve yaşamları boyunca öğrenmeye devam etme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (Royce, 1999, s. 149). Öğrenmeyi öğrenmek yaşam boyu öğrenmenin temel düşüncesi olarak kabul edilmektedir. Dewey (2007, s. 38) öğrenmeyi, öğrenenin bir durumun zorluklarıyla baş etmede faydası olan bir deneyimden elde ettiği kazanımların gelişme

süreci olarak görür. Dewey, yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinde öğrenme-öğretme ortamlarındaki uygulama ve deneyimlere odaklanmaktadır. Heidegger ise yaşam boyu öğrenmenin, uygulamanın kendisinden ziyade uygulamadaki kişinin önceliğine dayandığını vurgulamaktadır. O'nun bakış açısıyla, kişinin nasıl öğrendiği de göz önüne alınırsa, Dewey'in pragmatizmi ile ele alınan yaşam boyu öğrenme, bütünüyle gerçekleşmiş olur (Su, 2011). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin temel amacı, bireyi içinde bulunduğu yaşamın bir parçası yapmaktır (Day, 1999).

Yaşam boyu öğrenme, insanların var olan yeteneklerini geliştiren ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına hizmet eden bir araçtır (Akkuş, 2008, s. 11). Yaşam boyu öğrenme insanlara bilgilerini güncelleştirme, yaşamlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama, ufuklarını genişletme, kişisel, mesleki ve entellektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı tanır (Akkoyunlu, 2008). Bunun için gerçekleştirilen etkinlikler, bireyin sadece bilgi ve beceri kazanmasını amaçlamamakta; aynı zamanda onları topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün parçası haline getirme işlevini de görmektedir. Bu doğrultuda; öğrenme kültürü oluşturmak, sosyal ve ekonomik yenilenmeyi gerçekleştirmek, yaşam boyu öğrenmenin kapsamındadır (Jarvis, 2004).

Yaşam boyu öğrenme ile öğrenmeyi sınıf ortamının dışına taşımak, bireylerin kendilerini geliştirmesi ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlamaları için imkânlar sağlamak, bilginin üretilmesi ve paylaşılması için çeşitli organizasyonlar düzenlemek ve öğrenmekten zevk alan bireylerden oluşan bir toplum inşa etmek amaçlanmaktadır (Ödemiş, 2014). Bunlar göz önüne alınarak yaşam boyu öğrenmenin amaçları üç temel başlık altında toplanabilir (Chapman ve Aspin, 1997):

- Daha başarılı bir yaşam için kişisel gelişimi sağlamak,
- Niteliği yüksek iş gücü oluşturmak ve
- Daha güçlü bir toplum oluşturmak.

Yaşam boyu öğrenme anlayışı, genel bir ifadeyle, bireylere daha değerli bir hayat sunmaktadır. Sosyal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarına, yaşa, cinsiyete, sosyal ve ekonomik statüye bakılmaksızın aktif katılım gösterebilen bireylerin toplumda yer almasını amaçlamaktadır (Aksoy, 2013). Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarına ulaşılabilmesi için aşağıda kısaca açıklanan üç ana strateji önerilmektedir (OECD, 1996, s. 87):

- *Kişisel Gelişme:* Yaşam boyu öğrenme yolları, bireyin etkin öğrenme gizil gücüne odaklanarak ve bu yeteneğini kullanarak bireyi merkeze alır. Bu nedenle bireylere daha fazla seçme ve girişim fırsatı tanınmalı, öğrenmenin niteliği ve konusu bireyin ilgi ve gereksinimine uygun duruma getirilmelidir.
- *Ekonomik Büyüme:* Üretim becerileri oluşturmada koşulları, adaleti ve yatırımın verimini geliştirme yoluyla esnekliği artırmak, verimi artırmak ve ekonomik büyüme ile yeni iş olanakları yaratmayı özendirmek için bir çerçevenin oluşturulması esastır.
- *Toplumsal Bütünleşme:* Yaşam boyu öğrenmenin günümüze kadar küçük bir azınlığın ayrıcalığı olarak kaldığı, toplumsal kutuplaşmayı durdurma ve tersine çevirmenin herkese ulaşan fırsatların hazırlanmasıyla mümkün olacağı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda OECD toplumlarının demokratik temellerini güçlendirmek için bir toparlanma noktası sağlamaları önerilmektedir.

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihi Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme kavramının temeli çok öncelere dayanmaktadır. Grundtvig, kavramı 1800'lü yıllarda ilk kez kullandığı için yaşam boyu öğrenme geleneğinin kurucusu olarak kabul edilmektedir. 1920'lerde John Dewey ile birlikte Eduard Lindeman ve Basil Yeaxlee eğitimin yaşam boyu sürmesi gereken bir ihtiyaç olarak görülmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. 1926 yılında Lindeman, öğrenmenin yaşamın bütünü olduğunu bu nedenle herhangi bir noktada bitmeyeceğini dile getirmektedir. 1929 yılında Basil Yeaxlee yaşam boyu eğitim ve öğrenme düşüncesine yönelmiştir (Wain, 2000). Bu düşünce 1960'ların sonları ve 1970'lerin başlarında geniş ölçüde beğeni toplamıştır (Field, 2001, s. 1). Bu süreçte insancıl çerçevede sosyal ve kültürel amaçlara, yaşam boyu öğrenme kavramı içinde öncelik verilmiştir (Dehmel, 2006).

Yaşam boyu öğrenme konusunda söylemler 1960'larda başlamış ve bununla birlikte ülkelerin eğitim sistemlerini yeniden düzenleme gereksinimi belirlemiştir. Bu konu 1970'lerde yaşam boyu öğrenme sloganıyla ele alınarak, uluslararası arenaya

taşınmış, UNESCO, OECD ve AB'nin gündemine girmeye başlamıştır (Hof ve Fischer, 2010). Yaşam boyu öğrenme kavramı terim olarak 1970'te UNESCO konferansında kullanılmış ve UNESCO tarafından 1972 yılında yayımlanan "Faure Raporu", uluslararası eğitim politikası ve reformunun iyimser bir evresinin ve ayrıca yaşam boyu eğitim üzerindeki tartışmanın başlatılmasına hizmet etmiştir (Lawson, 1982; Field, 2001, s. 6). Kapsamı geniş ve vizyon sağlayan bu raporda yaşam boyu öğrenmenin herkes için bir hak olduğu vurgulanmıştır (Nijhof, 2005). Değişen toplumun ekonomik yönlerine odaklanan OECD ise 1973 yılında, sadece eğitimsel düzenlemelerin genişlemesi ile ekonomik büyümenin garanti altına alınabileceği sonucuna varmıştır (Eurydice, 2000, s. 7). AB'nin ise 1970'li yıllara kadar eğitim konusunda herhangi bir projesi bulunmamakla birlikte eğitimle ilgili ilk resmi çalışması, 1973 yılında hazırlanan "Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası" adlı rapordur. İkincisi ise yine aynı yılda yayınlanan "Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim Bildirisi"dir. 1980'li yılların ortalarından itibaren eğitimin farklı alanlarında hizmet veren programlar yürürlüğe girmiştir (Eurydice, 2000, s. 10). Bu süreçte hükümetlerin gündeminde ekonomik sıkıntılar olduğundan ekonomik söylemin ağırlıkta olduğu bir yaşam boyu öğrenme kuramı ön plana çıkmıştır (Dehmel, 2006).

Yaşam boyu öğrenme 1990 yılında, eğitim politikasının bir hedefi olarak daha fazla ele alınmış ve 1990'ların ortalarına gelindiğinde, OECD (1996), daha geniş tanımını kabul etmekle beraber, yaşam boyu öğrenmeyi bir kişinin hayatına yayılan bireysel öğrenme ve gelişme süreci olarak görmüştür. Dehmel (2006), 1990'lardan günümüze olan dönemi yaşam boyu öğrenme kavramı için ikinci zirve dönemi olarak değerlendirmiş, ancak 1970'lerin başındaki zirve döneminden farklı olarak kavramın insancıl yaklaşımının tamamıyla değiştiğini, faydacı ve ekonomik bir anlayışa büründüğünü belirtmiştir. Bu dönemde UNESCO, OECD gibi AB de kavramı yeniden gündemlerine almışlardır. AB Komisyonu tarafından 1993 yılında sürekli eğitimle ilgili ilk metin olan "Yeşil Bülten" hazırlanmış ve bu bültende işsizlerin işgücü piyasasında istihdam edilebilmelerini sağlamak amacıyla sürekli mesleki eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörülmüştür. 1994 yılında "Gelişme, Rekabet ve İşlendirme" başlıklı "Beyaz Bülten" ve 1995 yılında "Öğrenme-Öğretme: Öğrenen Topluma Doğru" başlıklı "Beyaz Bülten" hazırlanmış ve bu bültende yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenmiştir (Scales,

Briddon ve Senior, 2013/2015). 1996 yılını AB, yaşam boyu öğrenme yılı ilan etmiş (Hake, 1999) ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve üye ülkelerde uygulanabilecek stratejiler belirlenmiştir. Bu amaç ve ilkeler doğrultusunda Socrates ve Leonarda da Vinci yaşam boyu öğrenme programları üye ve aday ülkelerde uygulanmaya başlanmıştır. 2000 yılında, Avrupa Komisyonu, eğitime yatırım yaparak ekonomik büyümeye uyarıcı etki yapacak "Lizbon Stratejisi"ni geliştirmiştir (Klug, Krause, Schober, Finsterwald, ve Spiel, 2014). Komisyon bu çalışma ile, on yıl içerisinde “dünyanın en rekabetçi ve dinamik, bilgiye dayalı ekonomisi haline gelmeyi, tam istihdama ulaşmayı, sürdürülebilir bir ekonomik büyümeyi ve sosyal bütünleşmeyi sağlamayı” hedeflemiştir (European Council, 2000). 2006 yılında süresi dolan Socrates ve Leonardo da Vinci programları yerine, 2007 yılından itibaren yeni bir uygulamaya gidilerek Comenius (Okul Eğitimi), Erasmus (Yüksek Öğretim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) programlarının 2013 yılına kadar uygulanması amaçlanmıştır. Bu programlar önceki programlar gibi AB’ye üye ülkeler, EFTA ülkeleri ve aday ülkelerin katılımıyla gerçekleştirilmektedir (LLP, 2007).

2.1.3.1. Uluslararası Çerçevde Yaşam Boyu Öğrenme

Politika dokümanlarında yaşam boyu öğrenme, yüksek istihdam için hayati olarak gösterilmekte ve geleceğin bilgi toplumunda başarılı ülkelerin yaşam boyu öğrenme etkinlikleri ile meşgul olan ülkeler olacağı belirtilmektedir (OECD, 1996; Cedefop, 2004). Dolayısıyla istihdama yaptığı katkıdan dolayı, politikacıların yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgulamalarının arttığı görülmektedir. Bu durumlar dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme, hem ulusal hem de uluslararası arenada en önemli konulardan biri olmaktadır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeye karşı küresel anlamda bir farkındalığın oluştuğu söylenebilir.

UNESCO tarafından geliştirildiği öne sürülen yaşam boyu öğrenme kavramı, yaygın olarak Avrupa politikasında tartışılmıştır (European Commission, 2010b; OECD, 2008). 1996 yılında UNESCO üyesi ülkelerin eğitim sistemlerine temel olabilecek bir çerçeve ya da felsefe olarak Delores Eğitim Raporu’nu yayınlanmıştır. Çerçeve, şu dört temel ilkeden oluşur: olmayı öğrenme, bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme ve birlikte yaşamayı öğrenme (Tefe, 2009). Avrupa Komisyonu tarafından ise

yaşam boyu öğrenme, fırsat eşitliği ve sosyal bütünleşmenin gerçekleştirebilmesinde yaşamsal öneme sahip bir konu olarak görülmektedir. Avrupa Birliği, değişmekte olan dünyada çözmekte zorlandığı başka yapısal sorunlarının yanında işsizlik üzerinde önemle durmaktadır. Kadınların ve yaşlı işçilerin, işgücü piyasasına yetersiz katılımını sorun olarak görmektedir (European Council, 2000). Yaşam boyu öğrenmenin ise bu sorunlara çözüm getirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme AB’de daha çok, işsiz ve yaşlanan nüfusu ekonomik bir potansiyele dönüştürmeyi hedefleyen bir olgu olarak görülmektedir (Özen, 2011). Bu yönelim içinde yaşam boyu öğrenme, bir çeşit mesleki eğitim ve yaygın eğitim düzeyinde ele alınmaktadır.

Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim sistemlerinde yaşam boyu öğrenme yaklaşımının durumunun değerlendirildiği 2000 yılına ait “Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union” adlı raporunda ise, yaşam boyu öğrenme başlığı altında toplanan politikaların genelde 16 yaşın üstündekiler için tarif edildiği, ancak temel eğitimde edinilen ya da edinilemeyen becerilerin, bireylerin yaşamları boyunca öğrenme yeteneklerini ve isteklerini etkilemesinden dolayı kavramın temel eğitimi de kapsamı gerektiğinden bahsedilmektedir. Buna dayanarak raporda; eğitimin her düzeyde niteliğinin artırılmasının, daha bireyselleştirilmiş ders seçenekleri yaratılmasının, yeni teknolojilerin ve öğretim yöntemlerinin kullanımının, disiplinlerarası çalışmaların, eğitim personelinin profilinin geliştirilmesinin, yükseköğretimde girişi kolaylaştırmanın, okuldan çalışma hayatına geçişin ve olanak çeşitliliğinin de yaşam boyu öğrenme politikaları başlığında tartışılması gerektiğinin altı çizilmektedir (Eurydice, 2000). Avrupa Birliği’nin eğitim alanındaki diğer metinlerinde (The Concrete Future Objectives of Education Systems, A Memorandum on Lifelong Learning, Making a European Area of Lifelong Learning A Reality, Education and Training in Europe vb.) de, birliğin eğitim politikalarının çerçevesini çizen temel kavramın yaşam boyu öğrenme olduğu belirtilmektedir. Bu metinlerde yaşam boyu öğrenme, sadece eğitim ve mesleki eğitimin bir biçimi olarak değil, kesintisiz olarak var olan öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu ortamlara katılmak için yol gösterici bir ilke olarak anılmaktadır (Bağcı, 2011).

1990’lı yıllardan itibaren, aktif vatandaşlığın, sosyal bütünleşmenin ve istihdamın gelişmesi için temel bir politika olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme

düşüncesine Avrupa Komisyonu yoğun biçimde sahip çıkarak 2000 yılında yaşam boyu öğrenme politikalarının gelişimi için tanımlanan mesajların yer aldığı ve bu nedenle önemli bir politika belgesi olarak kabul gören “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu”nu yayınlamıştır (Hake, 2005). Bu memorandum altı anahtar mesaj içermektedir (MEGEP, 2007):

- Herkes için yeni beceriler: Ekonomik ve sosyal değişime, herkesin asgari şart olarak sahip olması gereken, iş yaşamına, aile yaşamına ve Avrupa toplum yaşamına ve ekonomisine katılması için gerekli olan temel becerileri geliştirmektir.
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Avrupa’nın en önemli değeri olarak görülen insana öncelik verilebilmesi için öğrenmeye yapılan para ve zaman yatırımı seviyesinin artırılması gerekir.
- Öğretme ve öğrenmede yenilik: Yaşam boyu sürecek olan öğrenme sürekliliği için etkin öğretme ve öğrenme yöntemlerinin planlanması.
- Öğrenmeye değer verilmesi: Öğrenmenin, katılımın ve sonuçların, özellikle yaygın eğitim anlaşılma ve takdir edilme yollarının önemli biçimde iyileştirilmesi.
- Rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi: Herkesin Avrupa genelinde ve hayatları boyunca olan öğrenme fırsatlarına ilişkin iyi kalitede bilgilere ve tavsiyelere kolayca erişebilmesinin sağlanması.
- Öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi: Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının öğrencilere kendi toplumlarında ve uygun olan durumlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı tesislerce desteklenen biçimde mümkün olduğunca yakından sağlanması.

Bu bağlamda AB’de yaşam boyu öğrenme kavramı, okul öncesi yaşlardan başlayıp emeklilik sonrasına kadar devam eden tüm öğrenmeleri kapsamaktadır. AB komisyonu, Lizbon Stratejisi’nde 2000-2010 yılları için belirlenen hedefler gibi 2010-2020 yılları için de yaşam boyu öğrenmenin dikkat çektiği on yıllık yeni hedefler belirlemiştir (European Council, 2010). Bu hedefler kapsamında, bireylerin yaşamları boyunca süren örgün, mesleki ve informal eğitimlerini sürdürme fırsatları yaratılması benimsenmektedir. Bütün bu ve bunun gibi çalışmalar sonucunda birçok Avrupa Birliği

üyesi ülkede uygulamada olan yaşam boyu öğrenme girişimleri eğitim basamaklarına göre şu şekilde özetlenebilir (Eurydice, 2000, 16-22):

- **Okul Öncesi Düzey:** Temel felsefesi “beşikten mezara yaşam boyu öğrenme”dir. Bu düzeyde okul öncesi eğitime katılımı arttırmak amaçlanmaktadır.
- **Zorunlu Eğitim Düzeyi:** Yaşam boyu öğrenme için temel basamak zorunlu eğitim düzeyi olarak düşünülmekte ve politikalar bu yönde vücuda getirilmektedir.
- **Zorunlu Eğitim Sonrası Orta Öğretim Düzeyi:** Bu düzeyde ele alınmakta olan ana mevzulardan biri bir önceki düzeyde giriş yapılmış olan teknik ve mesleki eğitimidir. Ayrıca bir önceki düzeyde ele alınmış olan yaşam boyu öğrenme olgusunun ve politikalarının mantıksal devamlılığına vurgu yapılmaktadır.
- **Yüksek Öğretim Düzeyi:** Bu eğitim düzeyinde yaşam boyu öğrenme vurgusu özellikle ön plana çıkmıştır. “Öğrenen bireylerin, iş dünyasının ve toplum ihtiyaçlarına cevap verecek hazırlıklarda, kaynakları en verimli biçimde kullanarak çeşitliliği sağlamak amaçlanmaktadır.
- **Yüksek Öğretim Sonrası:** Bu düzey yetişkinlerinin eğitimi, çağdaşlaştırma ve kuvvetlendirmek şeklinde ele alınır ve pek çok ülkede yaşam boyu öğrenmenin öncelikli konusu şeklinde değerlendirilir. Bu doğrultuda yetişkin eğitiminin destekleyici ortamlarının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenme konusunda idari yapılanmasını da gerçekleştirmiştir. Avrupa Konseyinin Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü altında iki müdürlük hayat boyu öğrenmeye tahsis edilmiştir. Bunlardan ilki “Lizbon Politikaları ve Uluslararası İlişkiler Yaşam Boyu Öğrenme Müdürlüğü” diğeri de “Yaşam Boyu Öğrenme Politika ve Programlar Müdürlüğü”dür. Bu çerçevede oluşturulan Yaşam Boyu Öğrenme Programı bireylerin, kurum ve kuruluşların hangi seviyede ve nerede olurlarsa olsunlar Avrupa çapında kendilerini geliştirmeye teşvik edici, eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını ve projeler geliştirmelerini sağlayan bir Avrupa Birliği topluluk programıdır. Yaşam Boyu Öğrenme Programı’nın genel amacı; yaşam boyu öğrenme yoluyla ileri bir bilgi toplumu meydana getirmek, daha çok ve daha iyi iş

imkânı sağlamak, toplumsal birlikteliği artırmak amacıyla Avrupa içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir (LLP, 2007). AB Bütünleştirilmiş Eylem Programının hazırlanması ve uygulama sürecinin başlatılması ile Bütünleştirilmiş Eylem Programı “Yaşam Boyu Öğrenme Bütünleştirilmiş Programı” olarak adlandırılmış ve içeriğinde, COMENIUS (Örgün Eğitim, okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumları ve üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde öğrenim görenler için), ERASMUS (Yükseköğretim), LEONARDO DA VINCI (mesleki eğitim), GRUNDTVIG (yaygın eğitim, yetişkin eğitimi), JEAN MONNET PROGRAMI (Avrupa’nın bütünleşmesi projesine hizmet vermek amacıyla verilen burslar), ÇAPRAZ PROGRAM (Politika geliştirme, Dil öğrenme, Bilgi ve iletişim teknolojileri, Yaygınlaştırma) olmak üzere altı programı bulundurmaktadır. Yaşam Boyu Öğrenme Programı çerçevesinde birçok üye ülke önemli mesafe kaydetmiştir (European Council, 2010).

Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenmenin Avrupa’nın önemli gündem maddelerinden biri olduğu, toplumsal kalkınmanın sağlanması için farklı program ya da projelerle desteklendiği belirtilebilir. AB’nin yaklaşımı çerçevesinde birçok ülke, çağa ayak uydurabilmek ve bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla eğitim sistemlerinde düzenlemeye ya da yeniden yapılanmaya gitmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde yaşam boyu öğrenme kavramı, 1962 yılında bir grup emekli eğitimci tarafından tartışılmaya başlanmış ve aynı yıllarda bu grubun öncülüğünde ilk yaşam boyu öğrenme enstitüsü kurulmuştur. Başlangıçta daha çok yetişkin eğitimine odaklanan yaşam boyu öğrenme enstitülerinin ülke çapındaki sayısı 2000’li yıllarda 400’ü aşmıştır (Lightfoot ve Brady, 2005). Bunun yanı sıra ABD politikasında yaşam boyu öğrenme, 21. yüzyıl becerileri olarak önemle vurgulanmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009).

İngiltere’de ise 1919 yılında silahlı kuvvetler ve önemli sanayilerde görev alan yetişkinlerin hızla, yeniden eğitimi ihtiyacının bir sonucu olarak “Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği” kurulmuş ve derneğin yayınladığı raporda yetişkin eğitiminin evrensel ve yaşam boyu süren milli bir amaç olarak ele alınması gerekliliği vurgulanmıştır (Grace, 2000, s. 149; Field, 2001, s. 5). Bununla birlikte Danimarka ve Almanya’da da yetişkin eğitime yönelik bir ilgi artışı gözlenmiştir. Bu ülkeler yetişkin eğitiminin aynı

zamanda mesleki eğitimi de kapsadığını, düzeyi ya da amacı ne olursa olsun yetişkinleri eğitmeye yönelik düzenli çabaların hepsini içine aldığı hususunda görüş birliğine varmışlardır. Tokyo’da ise yaşam boyu eğitim anlayışı, yetişkin eğitiminin normal akademik öğrenime sadece bir alternatif olarak işleminin ötesinde bir anlam taşımakta ve yetişkin eğitimi yaşam boyu eğitim ve öğrenim sisteminin bir alt sistemi, onun ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Lowe, 1985, s. 177; akt. Aksoy, 2013).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, dünyanın farklı yerlerinde birbirine çok benzer şekilde kullanılmıştır. Örneğin 2004 yılındaki Yaşam Boyu Öğrenme için Asya-Pasifik Bölgesel Forumu’nda yaşam boyu öğrenmenin nihai hedef için erken çocukluk eğitimi, örgün eğitim, yükseköğretim, sürekli eğitim ve uzaktan eğitim dahil olmak üzere evrensel okuryazarlık temeli üzerine inşa edildiği belirtilmektedir. Forumda "bugün öğrenen toplumu inşa etmeyi sağlarsan yarını planlamış olursun" ifadesine de yer verilmiştir (Klug ve diğerleri, 2014). Benzer şekilde, Latin Amerika ve Karayipler’deki genç ve yetişkin eğitimi trendleri, sorunları ve zorlukları hakkındaki Bölgesel Sentez Raporu, 'bilgi toplumu' ve 'bilgi temelli ekonomi' için gerekli olan insan kaynakları hazırlamak için bir strateji olarak yaşam boyu öğrenme ile ilgili yerel durumu aydınlatmaktadır. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme terminolojisinin, İngilizce konuşan Karayip ülkelerinde, Latin Amerikan olanlardan daha yaygın -ve daha yeni politika ve planlara gömülü- olduğu görülmektedir. Bu fark, İspanyolca ve Portekizcede uzun bir ifadeye karşılık gelen “yaşam boyu öğrenme”nin doğru şekilde ve sürekli olarak tercüme edilemediği gerçeği ile açıklanmaktadır (Torres, 2009, s. 16-17).

2.1.3.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme

Gelişmekte olan ülkemizde ise bu kavram, özellikle Avrupa Birliği sürecinin de etkisi ile önemli hale gelmeye başlamıştır. Türkiye, Avrupa Birliği’ne tam üyeliği kendisine temel hedef alarak, Birlik’le karşılıklı ilişkilerini geliştirmek ve ülke olarak standartlarını yükseltmek adına, eğitim de dahil önemli alanlarda yeniden yapılanma içine girmiştir. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme konusu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Beş Yıllık Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şûraları olmak üzere çeşitli plan ve kararlarda ele alınmıştır. Bunlara ilişkin açıklayıcı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Avrupa Birliği'nin önemle üzerinde durduğu yaşam boyu öğrenme anlayışı, Türkiye'de ilk olarak 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin yaş ve süre ile sınırlanamayacağı ile ilgili ifadelere yer verilmesi ile ele alınmıştır. Kanun'da yaşam boyu öğrenmeden doğrudan söz edilmese de, dolaylı olarak öğrenmenin yaşam boyu devam ettirilmesi ve bunun için nelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 1997). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitim örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölüme ayrılmış, bu bölümlerin eğitim sistemimiz içerisinde birbirinin tamamlayıcısı olarak uygulanacağı belirtilmiştir (Kıvrak, 2007). Buna göre, örgün eğitimin yanında ya da dışında yürütülen tüm eğitim etkinlikleri yaygın eğitim kapsamında yer alır. Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında bu işlerin yürütülmesi ile ilgili sorumluluk Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne aittir. Ülkemizde yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerin büyük çoğunluğu Halk Eğitim Merkezleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu merkezlerde her yaş ve eğitim düzeyindeki bireylere çeşitli kurs ve uygulamalar düzenlenmektedir.

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1957 yılında, 6. Milli Eğitim Şurasında yaygın eğitimin tartışılmasıyla gündeme gelmiştir (MEB, 1957). Önceki şuralardan farklı olarak UNESCO, ILO, FORD vakfı gibi kuruluşların Türkiye'deki eğitim-öğretim hakkında düzenledikleri raporlar doğrultusunda, gündem maddeleri mesleki teknik eğitim ve halk eğitim olarak belirlenmiştir. Şuranın amacı; örgün eğitim dışında kalmış ya da hiç okula gitmemiş bireyleri meslek sahibi yapmak, onlara ihtiyaçları doğrultusunda uygun teknik ve mesleki beceriler kazandırmak, çalışanlar için ise becerilerini geliştirmek ve yeni teknikler kazandırmaktır (Deniz, 2001). Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme anlayışının yansıtıldığı diğer şuralar, 1974'te toplanan 9. Şura ve 1990 yılındaki 13. Şura olarak sıralanabilir. Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında "sürekli ve her yerde eğitim" vurgusu yapılmış, 13. Milli Eğitim Şurası da tamamen yaygın eğitime ayrılmıştır (MEB, 1974, 1990). 13. Milli Eğitim Şurası'nın teması, "Yaygın Eğitim" olup, "yaşam boyu öğrenme" kavramından neredeyse hiç söz edilmemiş ve kavramlar arasında tam bir ayrım da yapılmadan konu ile ilgili birçok karar alınmıştır. Kararların ortak noktası ise, eğitim öğretimin yaşam boyu devam ettirilmesi olmuştur. Bunun için gerekli olan yeni bir yaygın eğitim yasasının çıkartılması ve önceliğe sahip eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için yaygın eğitime ayrılan kaynakların artırılması, ekonomik, kültürel, siyasi değişimlerle

baş edebilecek bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan halk eğitim merkezlerinde eğitimin yüksek nitelikli personel tarafından verilmesi gibi kararlar alınmıştır (Duman, 2005). Sonrasında ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ye ilk defa, 17. Milli Eğitim Şura kararlarının ikinci alt başlığı olan “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” bölümünün birinci kısmında ayrı bir başlık olarak yer verilmiştir (MEB, 2006). Yaşam boyu eğitim kavramı etrafında bir ulusal politika geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekerek başlayan belge, yaşam boyu eğitim kapsamında ele alınabilecek eğitim etkinliklerinin, bu etkinliklerle ilgili verilerin ve belgelendirme yöntemlerinin standartlaştırılması ihtiyacından bahsetmektedir. Yaşam boyu öğrenme başlığı altında 26 maddeden oluşan ilkeler benimsenmiştir (MEB, 2006). Ulusal istihdam politikası ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiğini söyleyen belge, sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin, özel öğretim kuruluşlarının bu alana dönük katkılarının artırılması gerektiğinin altını çizmektedir. Belge, yeni kurumlar oluşturmak yerine varolan kurumların bu içerikte yeniden düzenlenmesini önermekte ve Avrupa Birliği sürecinde yabancı dil öğretiminin güçlendirilmesine, yetişkin eğitimi lisans programlarının yeniden açılmasına, kitle iletişim araçlarının öğrenme olanakları hakkında bilgilendirici işlevinin geliştirilmesine, bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın ve etkin kullanımına, açık üniversitenin açılmasına ve engellilerin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir (Bağcı, 2011). Dolayısıyla bu şurada, dünyanın kabullendiği yaşam boyu öğrenmenin gelişimine yönelik çalışmalar önem kazanmıştır. 17. Milli Eğitim Şurası’nda yaşam boyu öğrenmenin önemine yapılan vurgunun ardından 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası’nda kavrama atfedilen değerin gerilediği görülmektedir. Şuranın sonuç metninde kavram, başka konu başlıkları altında yapılan dolaylı göndermelere indirgenmiştir. “*Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği*” başlığında eğitim ortamlarının dünyada ve Türkiye’de kabul gören hayat boyu öğrenme stratejisi dikkate alınarak tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra “*Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi*” başlığında bu eğitim alanlarında özellikle Halk Eğitimi Merkezleri’nde hayat boyu öğrenme kapsamında daha fazla kurs açılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2010a).

Devlet Planlama Teşkilatı’nın Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar hazırlanan tüm kalkınma planlarında yaşam boyu öğrenme kavramı tam olarak yer

almasa da halk eğitimi, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim veya okul dışı gençliğin eğitilmesi konularına önem verilmesi ya da bu fırsatların geliştirilmesi gerektiğinden söz edilmiştir (Duman, 2005, s. 35). 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise, yaşam boyu öğrenme konusu üzerinde yaşam boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim başlığı altında önemle durulmuş, “herkes için yaşam boyu öğrenme” hedef olarak benimsenmiştir (DPT, 2001, s. 1). Planla; uygulama döneminde yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılması, yetişkinlerin öğrenmesini özendirme, kızların okula devamını sağlama, gönüllülerin eğitime katkısını özendirme, eğitime daha fazla kaynak ayırma gibi yaşam boyu öğrenmenin ilkeleriyle örtüşen önemli gelişmeler sağlanmışsa da bunların bir sistem bütünlüğüne kavuşturulması gereği sürmektedir (Poyraz ve Titrek, 2013). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise, yaşam boyu öğrenim stratejisinin değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik geliştirileceği belirtilmiştir. Eğitim sisteminin, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla destekleneceği vurgulanmıştır (DPT, 2006).

Kavram ancak son yıllarda, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin hız kazanmasıyla Milli Eğitim belgelerinde yer almaya başlamıştır. Bununla birlikte Türkiye'de 2000 yılı itibariyle eğitim politikaları belirlenirken sadece örgün eğitim dediğimiz ilk, orta, lise ve yükseköğretim kurumları değil, aynı zamanda tüm yurttaşların kişisel ve mesleki gelişimlerinin devamlılığını ve sürdürülebilirliğini de göz önünde bulunduran “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” kurulmuş ve yaşam boyu öğrenme için belirli bir adım atılmıştır. Resmi düzeyde yaşam boyu öğrenme ilgili kapsamlı ilk çalışma ise, Türkiye'nin Avrupa Birliği ile yürüttüğü Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) dahilinde hazırlanmış “Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”dir. Çalışmanın amacı, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütüncül olarak güçlendirilmesidir (MEGEP, 2006). Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı ise 2009 yılında Başbakanlık Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanmıştır. Bunlara ek olarak Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi Mayıs 2011'de başlamıştır (MEB, 2012). Özel hedeflerinin yanı sıra yürütülen

tüm bu projeler kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan genel hedef, Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme politikasının geliştirilmesi olmuştur.

Yaşam boyu öğrenme politikasının hem bilimsel hem de uygulama düzeyinde daha çok mesleki eğitim kapsamında ele alındığı görülmektedir. İçinde bulunduğu OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de başlarda, istihdamı geliştirmek, nitelikli iş gücü oluşturarak dünya ekonomisine katkıda bulunmak gibi amaçlara hizmet eden bu kavram, zamanla yerini modern dünya bireylerinin gelişen yaşam standartlarına adaptasyonunu sağlamak, mesleklerindeki gelişmeleri yakından takip ederek kendilerini yenilemeleri ve hak ettikleri kalitede bir hayat yaşamalarını sağlamak amacına bırakmıştır. Bireyin kendini sürekli yenilemesi ve topluma uyumlu bir şekilde yaşayabilmeleri ise yaşam boyu öğrenme ile mümkündür (DPT, 2001). AB'nin eğitimle ilgili projelerinde olduğu gibi Türk Eğitim Sistemi'nde yaşam boyu öğrenmenin öğretim programlarının temelleri arasında bir beceri olarak tanımlandığı ve bu becerinin öğrencilere kazandırılması gerektiği görülmektedir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011).

2.2. Yetkinlik Olarak Yaşam Boyu Öğrenme

Yetkinlik kavramının kullanımında bazı belirsizlikler vardır. Yetkinlik, yeterlik, beceri, kapasite ve yetenek gibi terimlerin farklı anlamları olmasına rağmen, bazen çok benzer olarak kabul edildiğine şahit olunmaktadır. İngilizce “competence” ya da “self-efficacy” kelimelerinin, Türkçe'de yetkinlik olarak da yeterlik olarak da kullanıldığı görülmektedir. Birçok ülkede, bu beceri, yeterlik ve yetkinlik kavramları arasında net bir ayrım yapmak zordur (Gordon ve diğerleri, 2009). Bu nedenle yetkinlik kavramına ilişkin, birçok teori ve açıklayıcı kavram tanımlamalarına bakmakta yarar vardır.

Rotter (1966), bir duruma ilişkin kişisel algı ve beklenti arasındaki ilişkiyi açıklamak için “Kontrol Odağı” kavramını ileri sürmüştür. Bandura (1977), davranış değişikliklerindeki motivasyonu açıklamak için sonuç beklentisi ve yeterlik beklentisine ilişkin “Öz-Yeterlik Teorisini” önermiştir. Sonuç beklentisi, kişiyi sonuca götürecek gerekli çabanın tahminine bağlı olarak davranışlarındaki değişimi açıklar. Diğer taraftan yeterlik beklentisi, kişinin yeteneğine ilişkin bireysel inancının önemini vurgular. Bandura, yeterlik beklentisinin bireyi şu iki alanda etkilediği görüşündedir: (a) harcanmak istenen çaba miktarı ve (b) katılmak istenilen faaliyetlerin seçimi ve

düzenlenmesi. İnsanların bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçim yapma süreçlerinde etkili olan bu beklentiler, kişilerin hangi aktiviteleri seçeceğinde, bu aktiviteleri gerçekleştirebilmek için ne kadar çaba harcayacağında ve bir engelle karşılaştığında ne kadar ısrarcı davranabileceğinde etkili olabilmekte ve böylece davranışlarında farklılık yaratabilmektedir (Bandura, 1977). İnsanları ve organizasyonları değiştirme sürecinde “yetkinlik”lerin öne çıktığı söylenebilir.

1970’lerden günümüze kadar sözü edilen yetkinliklerin, son yıllarda daha fazla sürece dayandırıldığı görülmektedir. Boyatzis (1982) bir işe yönelik görevler ve sonuçlar ile bu görev ve fonksiyonları yerine getirmesi için bir bireyde bulunması gereken davranışlar arasında bir ayırım yaparak yetkinliğin, “güdüler (motivasyon), kişilik özelliği, beceri, sosyal rol algısı veya kendi imajı veya bilgi bütününden oluştuğunu” belirtmektedir (akt. Jindal Snape ve Naulty, 2009).

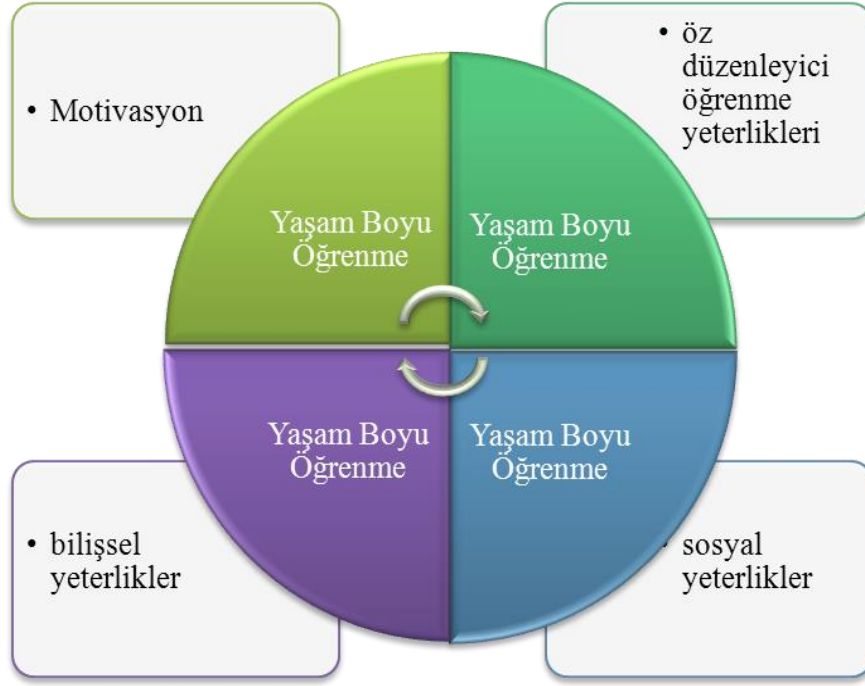
Bandura (1986), Sosyal Öğrenme Teorisi’nin en önemli kavramlarından biri olarak ele aldığı yetkinlik/öz-yeterlik inancını (self-efficacy belief) “kişilerin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan davranışları organize edebilme ve organize ettiği bu davranışları gerçekleştirebilme kapasitelerine olan güvenleri hakkındaki inançları” olarak tanımlamıştır. O’na göre yetkinlik inancı; kişisel deneyim, başkası için yapılan deneyim, sosyal ikna ve fizyolojik göstergelerden elde edilen geri bildirimler ile güçlendirilmektedir (Bandura, 1997). Luszczynska, Gibbons, Piko ve Tekozel (2004)’de benzer şekilde yetkinlik inancını, kişinin yaratabileceğine inandığı sonuçlar ve bu yönde gösterebileceği davranışlarıyla ilgili yeteneğine olan inancı olarak tanımlamışlardır. Ve bu inancın kişinin geniş bir alana yayılmış stres yaratan durumla ya da çevreden gelen ve kişiyi güç durumda bırakan taleplerle başa çıkabilme yeteneğini artırdığını belirtmişlerdir.

2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliği

Yetkinlik kavramının tanımlarından yola çıkarak yaşam boyu öğrenmenin de bir yetkinlik olduğu söylenebilir. Yetkinlik kavramının, bireylerin yaşamlarında önemli yer tutan öğrenmeye yönelik çaba, motivasyon, bilişsel ve sosyal yeterlikler gibi birçok değişken ile ilişkili olduğu (Marakas, Yi ve Johnson, 1998) yukarıda belirtilenlerle anlaşılmaktadır. Literatür doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin çekirdek

belirleyicileri (McCombs, 1991; Weinstein ve Hume, 1998; Schober ve diğerleri, 2007); sürekli motivasyon ve eğitim ve öğrenmeyi değerlendirme, öz-düzenleyici öğrenme yeterlikleri, sosyal ve bilişsel yeterlikler olarak belirlenmiştir. Bu belirleyicilerin yetkinlik kavramının ilişkili olduğu değişkenlerle benzerlik göstermesi, yaşam boyu öğrenmenin de bir yetkinlik olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Uluslararası eğitim psikolojisi literatüründe, başarılı yaşam boyu öğrenme için iki belirleyiciden sürekli bahsedilmektedir. Bunlar: (1) motivasyon ve öğrenmeye ilgi (öğrenme motivasyonu) ve (2) somut öğrenme durumlarında bunu başarıyla uygulamaya yönelik yetkinliktir (Pintrich ve De Groot, 1990; Weinstein ve Hume, 1998; Schober ve diğerleri, 2007; Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger ve Spiel, 2013). Öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyon, literatürde net bir örtüşme göstermektedir (Lüftenegger ve diğerleri, 2012). Tıpkı öz-düzenleyici öğrenme modelleri gibi motivasyonel modeller de süreç bileşenleri olarak nitelendirilmektedir (Schmitz ve Wiese, 2006). Motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenmenin her ikisi de yaşam boyu öğrenme ile ilişkili iki temel bileşen olarak belirtilmektedir (Schmitz ve Wiese, 2006; Schober ve diğerleri, 2007). Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2012) ise bireyin yaşam boyu öğrenmede başarılı olabilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için beceri, yeterlik, yaş, motivasyon, tutum, okuryazarlık, bilgi-iletişim teknolojileri, politika, ekonomi, deneyim, eğlenerek öğrenme, rol model gibi birçok faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörlerin etkisinde bireyin yaşam boyu öğrenme gelişimi sağlanmaktadır. İlgili literatür ışığında yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin belirleyicileri Şekil 1'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin belirleyicileri

Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenme, bireyin motivasyonu ile beraber öz-düzenleyici öğrenme, bilişsel ve sosyal yeterliklerini yaşamı boyunca geliştirerek kendini geliştirmesine katkı sağladığı devamlı bir süreçtir. Bireyler, bu süreçte yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri ve yeterlikleri artırmalı ve bunları yaşamlarında uygulayabilmelidirler (Candy, 1991). Bunlar yapılabildiğinde yaşam boyu öğrenme, yetkinlik olabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliği kapsamında bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmaları için sahip olmaları gereken beceri/yeterlikler de tanımlanmıştır.

2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri/Yeterlikleri

Yaşam boyu öğrenme kavramı, insanların ömrü boyunca süren öğrenme amaçlı çeşitli etkinliklerini ifade eder. Çalışabilir yaş nüfusunda ortaya çıkan beceri eksiklikleri ve bu eksikliklerin hem bireylerde hem de genel ekonomide meydana getirdiği değişim ve gelişimler, kavrama yönelik ekonomik algılamalarının ön plana çıkmasını tetiklemektedir. Çünkü dünyadaki bilgi ekonomisinin ve bilgi toplumu olma akımının

gereği olarak bireyin hayatının her aşamasında yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanması ve geliştirmesi hem kendisinin, hem de toplumun ekonomik ve sosyal açıdan gelişimi için son derece önemli görülmektedir. Öyle ki “güçlü birey” ya da “güçlü toplum” kavramları, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi yapılandırabilme, üretebilme, kullanabilme, geliştirebilme ve yayabilme becerileriyle ortaya çıkabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme, tüm bu becerilerin edinilmesini desteklemektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Bu süreçte bireyin yaşamı süresince kendini gerçekleştirme ve ekonomiye, topluma katkı sağlaması için gerekli olan temel becerileri göstermesi beklenmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere yeni fırsatlar yaratabilme ve daha ileri düzeyde öğrenim olanakları sunar (Odabaş ve Polat, 2008). Avrupa Birliği topluluk ülkelerine yönelik olarak eğitim ve öğrenme alanının geliştirilmesi amacıyla belirlenen göstergelerden en önemlilerinden birisinin bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri olduğu belirtilmektedir (Fontelles ve Enestam, 2006). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme becerilerinin, yaşam boyu öğrenmenin çok açılı eğitim hedeflerini yansıtacak beceriler olması gerekir. OECD (1996) bu becerileri;

- ✚ Etik düşünme ve davranma,
- ✚ Matematiksel ve analitik düşünme ve uygulamaları,
- ✚ Teknolojik bilgiye hakim olma ve bilimsel bir şekilde kullanma,
- ✚ Bilgi ve iletişim bilimlerini kullanma,
- ✚ Kültürel, yurttaşlıkla ilgili bilgiler ve ekonomik çalışmalar,
- ✚ Sanat, sağlık ve çevre konularında bilinçli olma şeklinde belirtmiştir.

Ancak bu becerilere sahip olunması, bazı yeterliklerin varlığıyla ilişkilidir ve bu yeterlikler, bir bakıma yaşam boyu öğrenme için gerekli koşulları oluşturan bir dizi ölçütü barındırmaktadır (Budak, 2009). Bu bağlamda Avrupa Birliği de, yaşam boyu öğrenme yetkinliğini; bilgi, beceri ve yeterlikleri kapsayan daha geniş bir kavram olarak nitelendirmekte ve Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yeterlikler sekiz temel başlık altında ele alınmaktadır (European Commission, 2006). Bunlar:

- ❖ anadilde iletişim yeterliği,
- ❖ yabancı dilde iletişim yeterliği,
- ❖ matematiksel ve bilim ve teknolojiye yeterlik,

- ❖ dijital yeterlik,
- ❖ öğrenmeyi öğrenme yeterliği,
- ❖ sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri,
- ❖ girişimcilik yeterliği
- ❖ kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleridir.

Avrupa Birliği temel yeterliklerden birincisi olan anadilde iletişim, düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade etme ve yorumlama ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve serbest zaman) dil yoluyla uygun şekilde etkileşim yeteneği şeklinde tanımlanmıştır. European Commission, 2006). Anadilde etkili iletişim, yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınan önemli yeterliklerdendir. Yabancı dilde iletişim yeterliği ise anadil için gerekli olan yeterlik alanlarına ve iletişim becerilerine yabancı dilde sahip olunması anlamı taşımaktadır (Figel, 2007). Yabancı dilde iletişim yeterliği, ayrıca dili işlevsel ve etkili kullanabilme ile kültürler arası algılama becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Yaşam boyu öğrenen birey için anadilinde etkili iletişim kurabilmesi kadar yabancı dilde de iletişim becerisini kazanmış olması önemlidir (Karakuş, 2013). Avrupa Birliği'nin temel yeterliklerinden üçüncüsü olan matematiksel ve bilim ve teknolojiye yeterlik iki bölüme ayrılmaktadır. Bunlardan matematiksel yeterlik; mantıksal ve uzamsal düşünme becerisi ve bu beceriyi günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanabilme olarak anlam bulur (Figel, 2007). Bilim ve teknolojiye temel yeterlik ise doğal yaşam ve fen/teknoloji ile ilgili kavram, ilke ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olma ve bu bilgi varlığı ve metodolojisinden yararlanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2006). Dolayısıyla matematiksel ve bilim ve teknolojiye temel yeterliklerin; gerçek dünyayı algılamak için mantıksal düşünebilme, bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilme, düşüncelerini formüller, grafikler, tablolar vb. ile sunabilme, problemlerin çözümünde bilimsel süreç becerilerini kullanabilme olduğu belirtilebilir (Wain, 2000). Dijital yeterlik ise, bilgi iletişim teknolojilerinde yeterli olmayı gerekli kılar. Bu yeterlik alanı, bilgiye erişmek, değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak ve değiştirmek için bilgisayarlı etkin biçimde kullanma ve internet yoluyla iletişimde bulunabilme olarak belirtilmektedir (European Commission, 2006; Figel, 2007). Bu yönüyle dijital yeterlik, bilgiye ulaşma yollarının her geçen gün geliştiği günümüzde yaşam boyu öğrenen

bireylerin sahip olması gereken temel beceriler arasında yerini almıştır. Tan ve Morris (2006)'ın araştırma bulguları da, öğrencilerin çeşitli yaşam boyu öğrenme kazanımlarını elde etmek için farklı öğrenme ortamlarında dizüstü bilgisayarlarını kullandıklarını göstermiştir. Çalışma; formal, informal ve nonformal ortamlarda kullanılan dizüstü bilgisayarın, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kazanımları olan mesleki (iş-ve kariyer ile ilgili), kişisel ve sosyal gelişimleri için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok araştırmada da yaşam boyu öğrenen olmak için; temel düzeyde enformasyon okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel okuryazarlıklara sahip olunması gerektiği belirtilmektedir (Bryce, 2006). Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, kendi öğrenmesini organize edebilme, bilgi ve zaman yönetimini sağlayabilme, öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkında olma becerisi olarak tanımlanır (Figel, 2007). Bu yeterlik, bireyleri bilgi ve becerilerin, ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam deneyimleri ile ilişkilendirmesi yönünde harekete geçirir (European Commission, 2006). Yaşam boyu öğrenme yetkinliği, sosyal ve kişiler arası ilişkiler, iletişim ve enine yetkinliklerin yanı sıra “öğretimden öğrenmeye” genel yargısının değişimini yansıtan kişinin kendi kendine öğrenmesinin daha iyi yönetilmesi ile ilgilidir (Eurydice, 2012). Bu nedenle yaşam boyu öğrenenler de kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkin olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireylerdir (Knapper ve Cropley, 2000). Sosyal, kültürler arası ve vatandaşlık yeterliklerinden sosyal ve kültürler arası yeterlik, gerek sosyal, gerekse iş yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılabilmek için gerekli donanımına sahip olma ve gerekli durumlarda uzlaşmayı sağlayabilme davranış biçimlerini kapsar (Figel, 2007). Vatandaşlık yeterliği ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgi ve demokratik ve aktif katılım kararlılığı ile, siyasi yaşama tam olarak katılmaları yönünde donatır (European Commission, 2006). Yaşam boyu öğrenme de, sosyal vatandaş olma bilincini gerekli kılar. Girişimcilik yeterliği, düşünceleri eyleme dönüştürebilme becerisi, yaratıcılık, yenilik ve risk alma, hedeflere ulaşmak için projeleri planlama ve yönetme yeteneği, etik değerlere ilişkin farkındalık olarak anlam bulur (Figel, 2007). Bu yeterlik, herkesi evde ve toplum yaşantısında sürekli destekler ve toplumsal ya da ticari etkinliklerde

bulunan girişimcilerin gerek duydukları diğer özel beceri ve bilgiler için de temel oluşturur (European Commission, 2006). Yaşam boyu öğrenme yetkinliği de inisiyatif alma ve girişimcilik yeterlikleriyle edinilebilir (Knapper, 2006). Kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleri ise, görüş, yaşantı ve duyguların müzik, görsel sanatlar, edebiyat yoluyla yaratıcı bir şekilde ortaya konulmasının önemini takdir etme, çağdaş kültürler hakkında bilgi sahibi olmayı açıklar (European Commission, 2006; Figel, 2007).

Bu yeterlikler ile birey, yaşamı süresince öğrenmesini artırmak için öğrenme etkinliklerini düzenleyebilir ve böylece yaşam boyu öğrenme sürecine katılır (Knapper ve Copley, 2000). Dolayısıyla bireyin bu yeterliklere sahip olduğu düzeyde yaşam boyu öğrenme başarısının artacağı ve bu anlamda yeterliklerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bireyde bu yeterliklerin gelişimi ile ortaya çıkacak yaşam boyu öğrenen özelliklerine ise aşağıda yer verilmiştir.

2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenen Özellikleri

Günümüz bilgi toplumunda kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan gelişimin sağlanabilmesi için yaşam boyu öğrenen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bilgi toplumunda hem kişisel hem de iş yaşamında yeni bilgi ve beceriler edinmeyi sağlayan yetenek ve özellikleri kapsamaktadır.

Yaşam boyu öğrenen, değişime kolayca uyum sağlayarak dönüşüm sürecini yaşayabilendir. Yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektirdiğinden, herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uyarlayabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler yaşam boyu öğrenenlerdir (Polat ve Odabaş, 2008, s. 143-151). Yaşam boyu öğrenme, sürekli bir araştırma sürecini gerektirmekte ve bu süreçte bireyin merak ve ilgisini canlı tutarak yeni bilgiler aramaya da istekli kılmaktadır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenen özelliklerinde bilişsel ve duyuşsal öğelerin ağırlıklı olduğu söylenebilir. Öyle ki yaşam boyu öğrenenlerde bulunan bilgi okur-yazarlığı, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme becerileri vb. bilişsel özelliklere ve sürekli öğrenme isteği, motivasyon, meraklılık vb. duyuşsal özelliklere vurgu yapılmaktadır (Bryce, 2006). Yaşam boyu öğrenenlerin; neyin öğrenilmesi gerektiğinin farkında oldukları, araştırmacı becerilerine (Shuman, Besterfield-Sacre ve McGourty, 2005), öğrenme arzusuna, etkili iletişim becerisine, üst

düzy düşünme becerilerine (Cornford, 2002; Adams, 2007) sahip oldukları belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyler, hangi kaynakların kullanılabilir olduğunu bilir, böylece ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşırlar, meraklıdırlar, örgütleme becerilerine sahiplerdir ve nasıl öğrenileceğini öğrenirler (Akkoyunlu, 2008). Yaşam boyu öğrenenler; teknolojiyi etkin olarak kullanırlar, güncel gelişmeleri takip ederler (Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014), gerektiğinde farklı ders ve disiplinlerden bilgileri toplarlar, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri uygularlar, hem akademik olan hem de akademik olmayan ortamlarda öğrenirler (Knapper ve Cropley, 2000), öğrenmeyi gerçek yaşam sorunlarına odaklı olarak gerçekleştirerek gelişim ve değişime odaklı değerlendirmeler yapabilirler (Budak, 2009). Tüm bunlar ışığında yaşam boyu öğrenen özellikleri Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Yaşam boyu öğrenen özellikleri

Bu özelliklere sahip yaşam boyu öğrenen bireylerin yaşam sürelerince içinde bulunacakları her türlü rol, ortam ve çevre için gereksinim duyacakları tüm bilgi, beceri ve yeterlikleri sağlayabildikleri söylenebilir (Akkoyunlu, 2008). Bu özelliklerdeki kişiler üzerlerine aldıkları görevlerde karşılaştıkları problemleri veya engelleri kendileri için tehdit edici ya da kontrol edilemez durumlar olmaktan çok, kendilerini geliştirici bir durum olarak değerlendirmektedirler (Rimm ve Jerusalem, 1999). Yaşam boyu öğrenenlerdeki bu özellikler, bireyin kişisel gelişimlerine ve öğrenme-öğretme sürecindeki başarısına katkı sağlayan önemli etkenlerdir (Scales ve diğerleri, 2013/2015).

2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Süreci

Bilgi toplumlarında bilgi güncelliğini çok çabuk yitirdiğinden, insanların belirli eğitim dönemlerinde öğrendikleri bilgileri yaşamları boyunca kullanabilecekleri varsayımı giderek geçersiz hâle gelmektedir (European Council, 2010). Bireylerin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına yanıt verebilmeleri için, yaşamın her öğrenme alanında ve tüm eğitim kurumlarında bilgi teknolojileri alanındaki hızlı değişimleri takip edebilecek ve kendilerini sürekli geliştirecek becerilerin bireylere kazandırılması gerektiği belirtilmektedir. Bu durum, günümüz bireylerinin yaşanan değişimleri anında algılayabilmesi, hak ve sorumluluklarının farkına varabilmesi ve bilgidен yararlanabilmesi örgün ve yaygın eğitim kurumları ve bu kurumların ortak çalışmaları ile topluma sunacakları yaşam boyu öğrenme kapsamındaki etkinliklerle olanaklı hale gelecektir. Öyle ki bilgi toplumlarının sürekli gelişimi için, yaşam boyu öğrenmeye yönelik ihtiyaçların karşılanması gerekliliği vurgulanmaktadır (Finsterwald ve diğerleri, 2013). Bu ihtiyaçların karşılanması için de eğitim kurum ve kuruluşlarının gereken ortam ve olanakları sağlaması gerekmektedir (European Council, 2010). Bu anlamda eğitim kurumları geleneksel rolünü değiştirmeli ve geliştirmelidir (Day, 1999). Çünkü başarılı yaşam boyu öğrenme için, sınıfta yapılacaklar özel dikkat gerektirir. Avrupa Komisyonu'nun terminolojisi, sınıfta yaşam boyu öğrenmenin tanıtımının açıklanması ve tanımlanması için yeterli değildir, çünkü ekonomik amaçlar ve yetişkin eğitiminin önemi üzerine odaklanmıştır. Bu yüzden eğitim psikolojisi perspektifinden yaşam boyu öğrenmeye özel olarak yaklaşılması gerektiği belirtilmektedir (Klug ve diğerleri, 2014).

Klasik eğitim sisteminin temel özelliği, yaygın bir şekilde bilgi sunmaya dayalıdır. Çok sayıda öğrencinin aynı konuda eğitimi için yapılandırılan eğitim sistemleri, ihtiyaç duyulan yeni değerler ve beceriler üretmekte zorlanmakta ve böylece bireysel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmaktadır (Aksoy, 2013). Bu eksiklikleri giderme adına 21. yüzyılda bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmakta ve öğretme değil “öğrenmeyi öğrenme” ön plana çıkmaktadır. Bu durumla birlikte birçok ülkenin, 1990’lı yılların başından itibaren, eğitim sistemlerini yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden yapılandırmak için harekete geçtikleri ve yasal düzenlemeleri gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Bu hızlı değişim sürecinde, öğrencilerin hazır olan bilgiyi aldığı ve öğretim sürecine pasif olarak katıldığı eğitim sistemi yerini, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, olayların sebep-sonuç ilişkisini irdelediği, öğrendiği bilgileri yeni durumlara uygulayarak problemlere çözüm yolları üretebildiği yeni bir eğitim sistemine bırakmıştır. Bu yenilik içinde fırsatların genişletilmesinin ve öğrenmenin daha esnek olması gerekliliğini vurgulayan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile birlikte bireyler yüksek kalitedeki öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşabilme imkanı bulacaklardır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı, bireyi merkeze alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamasıdır. Böylece eğitim artık sadece belli yaş dönemlerinde alınan bir hizmet olmaktan çıkıp, yaşam boyu alınan bir hizmete dönüşmüştür (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Zaten öğrenmeyi sınırlı zamanlara ve fiziksel ortamlara sığdırmanın veya öğrenme için bir son nokta belirlemenin mümkün olmadığı belirtilmektedir.

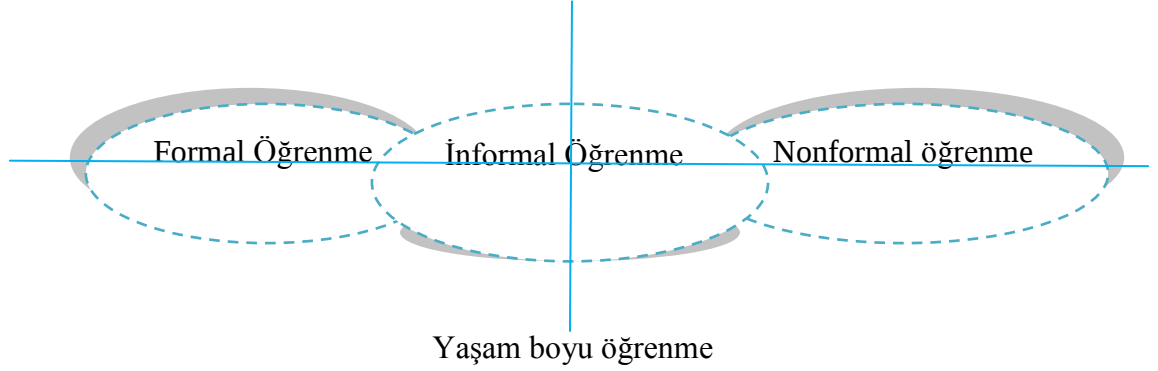
Yaşam boyu öğrenme, sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir (Edwards ve Usher, 2008, s. 60). Yaşam boyu öğrenme; resmi bir özellik taşıyan ya da taşımasının bireysel, iş ile ilgili ya da toplumsal açıdan bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak bilinmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bilgi ve yeterliklerin gelişimine olanak yaratarak bireylerin bilgi toplumuna uyumunu sağlar (Candy, 1991). Yaşam boyu öğrenme; örgün öğrenmeyi,

yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer becerilerin kazanılmasına yol açan öğrenmeyi de içermektedir. Bu yüzden yaşam boyu öğrenme yaş, statü ya da eğitim seviyesine bakılmaksızın okullarda, üniversitelerde, evde, işte ya da toplum içinde diğer herhangi bir yerde gerçekleştirilebilmektedir (Aksoy, 2008). Bu yönüyle yaşam boyu öğrenme, hayatın tüm alanlarındaki öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür (Tuijnman ve Boström, 2002; Syslo, 2004; Morgan-Klein ve Osborne, 2007), eğitim politikaları ve sosyal sistemleri geliştirmeye odaklanmakta, kavramsal olarak öğrenmenin birden fazla formuna işaret etmektedir. Bunlar; öğrenmenin formal, nonformal ve informal formlarıdır. Bunlardan; okulları, eğitim enstitülerini ve üniversiteleri içeren organize edilmiş ve yapılandırılmış ortamlarda örgün olarak gerçekleşen “formal öğrenme”, amaçlı, yapılandırılmış ve kontrol altına alınmış bir öğrenme şeklidir. Cropley (1978), Gaytan ve Slate (2002) eğitimcilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin gerekli bilgi, güdü ve tutumları teşvik ederek yaşam boyu öğrenmenin bu formal ortamlarda oluşabileceğini, gerçekleşebileceğini ileri sürmektedirler. Okul dışında daha çok mesleki becerileri geliştirmeye dayalı, diploma yerine sertifika veya yeterlik belgesi verilen eğitim içindeki “nonformal öğrenme”, örgün eğitim dışında gerçekleşen ve bazı beceri ve yeterliklerin kazanımını amaçlayan planlanmış öğrenmeleri kapsar. “İnformal öğrenme” ise, iş, aile ve boş zamanlara ilişkin günlük yaşamdan edinilen deneyim ya da etkinlikler sonucu rastgele ya da plansız gerçekleşmektedir (Cedefop, 2004; Tan ve Morris, 2006; MEGEP, 2007). Dolayısıyla bu öğrenme şekli kurumsal olmayıp daha esnektir. İnformal öğrenme kasıt ve amaç taşımaz iken, nonformal öğrenme amaçlı ve yapılandırılmıştır. Bunlara karşın nonformal öğrenme, hem formal hem de informal öğrenmenin bazı özelliklerini taşıyan bir yapı oluşturur (Werquin, 2010).

Yaşam boyu öğrenme kapsam olarak, geliştirilmiş politikaların ve okullardaki uygulamaların yansıması olarak hayat boyunca devam eden formal, nonformal ve informal öğrenmeyi içermektedir (Morgan-Klein ve Osborne, 2007). Tuijnman ve Boström (2002) da yaşam boyu öğrenme yaklaşımının, bir kişinin hayatının her aşamasında meydana gelen derinlemesine (yatay bütünleşme) ve boylamasına (dikey eylem) öğrenmenin formal, informal ve nonformal formlarını kapsadığını

düşünmektedirler. Yaşam boyu öğrenme çerçevesi formal, nonformal ve informal öğrenme olarak belirlenirse bu öğrenmelerin çerçevesi Şekil 3’teki gibi gösterilebilir.



Şekil 3. Yaşam boyu öğrenme çerçevesi

Böylece yaşam boyu öğrenme, hayat boyunca öğrenmeyi ifade eden, informal öğrenmeyle kesişim noktaları olan formal ve nonformal öğrenmeyle birlikte öğrenmenin bütün formlarını kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye yatırımın artması, temel becerilerin edinilmesinin desteklenmesi ve yenilik için fırsatların genişletilmesi için öğrenmenin daha esnek formlarını içermektedir. Bu durum, bireylerin tüm öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşmasını sağlamaktadır. Eğitim sistemi buna ulaşmada anahtar role sahiptir (Turan, 2005). UNESCO da, yaşam boyu öğrenmenin kurumsallaşması ve her bireye bir hak olarak sunulması gerektiği fikrini savunmaktadır (Singh, 2002, s. 15-16). Eğitim sisteminin yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmesi ve bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmelerini desteklemesi gerektiği belirtilmektedir (Reinsch, 2007; akt. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014). Bu nedenle de yaşam boyu öğrenme yetkinliğine dayalı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Viscent 2006 akt. Budak 2009). Örgün eğitimde amaç, sürdürülebilir öğrenenler yetiştirmek ve bu amaca hizmet eden beceri ve yeterlikleri geliştirmek olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri bu ihtiyaçtan ortaya çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, yaşamın tüm safhalarını içerir. Bu kapsamda bebeklik dönemindeki aile öğretileri, örgün eğitimin tüm aşamaları ve yaşam boyunca (ilk çocukluk, son çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde) kazanılan öğrenmeler yer

alır (MEGEP, 2006). Çocuk ve yetişkin öğrenenler arasında yaşam boyu öğrenme kapsamında farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda yetişkinlerin çocuk öğrenenlere göre; daha fazla deneyime sahip olması, öğrenme alışkanlığının daha yerleşik olması, daha bağımsız olmaları nedeniyle hedeflerini belirleyerek kendi tercihlerini uygulayabilmeleri, yeni öğrendiği durumları ihtiyaçlarına göre şekillendirebilme gibi farklılıklara sahip olduğu açıklanmaktadır (Knapper ve Cropley, 2000). Bu durumdan yola çıkarak bazı toplumların yaşam boyu öğrenmeye yönelik politikalarını çocukluk döneminden başlattığı, bazı toplumların ise toplumun ekonomik gelişimini sağlamak ve kalkınmak için yetişkin ve mesleki eğitime odaklanarak düzenlemeler yaptığı görülmektedir (Chapman ve diğerleri, 2005; Hughes, Blaxter, Brine ve Jackson, 2006). ABD’de okullarda verilen eğitimin temel hedeflerinin neler olması gerektiğine ilişkin 2000 yılında hazırlanan bir raporda, bilgi toplumunda yaşayan bireylere yönelik beceriler şu üç düzeyde ele alınmıştır: *Temel Beceriler* (okuma, yazma, aritmetik ve matematik, konuşma ve dinleme), *Düşünme Becerileri* (yaratıcı düşünme, karar verme, sorun çözme, akıl yürütme, nasıl öğreneceğini bilme, muhakeme), *Kişisel Nitelikler* (bireysel sorumluluk alabilme, öz saygı, benlik bütünlüğü) (SCANS, 1991). Bu beceriler ile kişilere yaşam boyu devam edecek bir öğrenim süreci öngörülmektedir. Gerçekçi küresel ekonomik şartlarda ve eğitim ortamında, yaşam boyu öğrenme süreci için başlıca gereklilikler şu şekilde belirtilmektedir (Chişiba, 2012):

- ✚ Informal öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi
- ✚ Kendi kendini motive eden (self-motivated) öğrenmenin uyarılması
- ✚ Kendi kendini finanse eden (self-funded) öğrenmenin kabulü
- ✚ Öğrenme sürecine evrensel katılımın gerçekleştirilmesi

Yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektirmektedir. Bunun temelinde ise, herhangi bir sorunu çözmede ya da herhangi bir konuda karar almada gereksinim duyulan bilgiye etkin ve yeterli olarak erişim ve bu bilginin üretken bir biçimde kullanımı bulunmaktadır (AASL/AECT, 1998; akt. Polat ve Odabaş, 2008). Yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel yöntemlerden ayıran öğrenme ve öğretmede sunduğu çeşitliliktir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmeye göre şekillendirilmiş bir öğrenme-öğretme süreci geleneksel yaklaşımdan çok farklıdır (OECD, 1996, s. 89).

2.2.5. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğrenme Ortamlarının Yeri ve Önemi

Bireylerde yaşam boyu öğrenmenin gelişimi için; öğrenen merkezli sistemlerin oluşturulması, öğrenenlerin önemli ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin çaba harcanması ve öğrenme fırsatlarının yaratılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Chapman ve Aspin, 1997; Morgan-Klein ve Osborne, 2007). Yaşam boyu öğrenmenin temelleri okulda atıldığı için bu konuda özellikle öğretmenlerin davranışları esastır. Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yönlerini desteklemeye yönelik öğretmen çabaları oldukça önemlidir (Klug ve diğerleri, 2014). Öğretmenler, bir yandan, kendi yaşam boyu öğrenme yollarını sistematik desteklerle deneyimleyebilmeli; öte yandan da, öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri geliştirebilmek için hazırlıklı olmalıdır. Okulun yaşam boyu öğrenmenin yerleşmesinde bir “köşe” olduğuna dair politika yapıcılar ve araştırmacılar arasında görüş birliği vardır (Finsterwald ve diğerleri, 2013). Sınıf ortamındaki yaşantıların hayatın daha sonraki aşamalarında öğrenmeye yönelik olumlu/olumsuz tutuma neden olabildiği belirtilmektedir (Hargreaves, 2004). Bu nedenle öğrenme ortamının, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında olduğu vurgulanmaktadır (Sternberg, 1997; Bagnall, 2004). Böylece yaşam boyu öğrenmenin dikkate alınarak öğrenme ortamının düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının benimsendiği bir öğrenme ortamında “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü bilgi çağında bilgi çok çabuk geçersiz hale gelmekte ve yeni öğrenmelere gereksinim duyulmaktadır. Bu yüzden öğrenmeyi öğrenmeye odaklanılmalıdır (Scales ve diğerleri, 2013/2015, s. 2). Öğrenenlerin kendi hedeflerini belirledikleri ve kendi süreçlerini değerlendirdikleri bu süreçte öğretmen; bir model, klavuz ve yardımcı rolü üstlenmelidir. Öğretmen, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışı ile rol model olmalıdır (Jarman, Mcaleese ve McConnell, 1997). Öğretmen, öğrenci için sadece bir model, klavuz ya da yardımcı değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinde iyi bir motivasyon kaynağıdır (Parkinson, 1999). Çünkü öğrenenler, öğrenme ortamlarında ya da yaşam boyunca karşılaştıkları engelleri aşmak ve öğrenmeyi devam ettirebilmek için motive edilmeye ihtiyaç duyarlar (OECD, 2005a). Motivasyon, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biridir (OECD, 1996; Crow, 2006; Tan

ve Morris, 2006). Bu anlamda, özellikle okul ve sınıf gibi öğrenme ortamlarının yaşam boyu öğrenenleri motive edecek şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Dowling ve diğerleri, 2004). Öğrenme ortamında motivasyon; öğrenenin bilgiye ulaşma isteği ve sosyal ihtiyaçlar nedeniyle etkinliklere katılma isteğinin karşılanması ve bunun için de, proje, portfolyalar oluşturmalarının ve eğlenerek öğrenmesinin desteklenmesi ile sağlanabilir (Parkinson, 1999). Bunlar göz önüne alınarak artık, geleneksel, cezalandırıcı, boyun eğen ve sessiz sınıf ortamı yerini paylaşımcı, eğlenceli, açık ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarına bırakmıştır (Bryce, 2006).

Bilgiye ulaşabilme ve kullanabilme yetkinliği olarak yaşam boyu öğrenmenin öğrenme ortamlarında geliştirilmesi için bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması ön koşul niteliğindedir. Bunun için öğrenme ortamlarının öğrencilerin çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri; bilgiyi problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanabilecekleri; bilgiyi günlük yaşama transfer edebilecekleri; teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri ortamlar olarak tasarlanması beklenmektedir (Akkoyunlu, 2008). Bu bağlamda öğrenme ortamı, bir konunun ya da problemin araştırıldığı bir araç ve öğrenen bireylere materyal ya da deneyimlerin paylaşımının yapıldığı bir destek ortamı olarak kullanılmalıdır (EASY, 2010). Böyle bir ortam, yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım gösterme açısından oldukça etkilidir.

Esnek süreçleri içeren yaşam boyu öğrenmede öğrenme çeşitliliğini sağlayabilmek için yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarından ve fırsatlarından faydalanılması gerekmektedir (Aksoy, 2013). Sınıf ortamında bunun sağlanabilmesi, öğretmenlerin daha fazla yeterliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Schober ve diğerleri, 2007). Öyle ki yaşam boyu öğrenme için gerekli önkoşulları öğretmede merkezi bir yer olan sınıf, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterlik merkezidir (Guskey, 2002). Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerden oldukça çok şey ister, çünkü onlar hem uzmanlık alanlarında, hem de öğretme ve öğrenme alanlarındaki becerilerini güncellemek zorundadır (Scales ve diğerleri, 2013/2015, s. 4). Yalnız içerik değil, mesleki yöntemler de değiştiği için yaşam boyu öğrenme, öğretmenleri çifte sorunla başa çıkma zorunda bırakmaktadır (Longworth, 2003, s. 29). Tüm iyi öğretmenler iyi öğrenenler, dolayısıyla yaşam boyu öğrenenlerdir. Eğer öğretmen öğrenemiyorsa çok iyi öğretmez ve bu, sadece güncel genel bilgi ve becerilerden yoksun olduğu anlamına

gelmemekle birlikte kendini ve öğrencilerini teşvik edemediği de demektir (Scales ve diğerleri, 2013/2015, s. 4). Bu noktada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarında ve öğrencilerinin de böyle öğrenenler olmaları için onları desteklemelerinde kişisel ve mesleki gelişimlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren uygulamalar (Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli gibi) ile, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerini artırmaları ve bunu öğrenme-öğretme sürecine yansıtmaları beklenmektedir. Bu durum, eğitim-öğretimin kalitesinin yükselmesine ve okullarda öğrenen toplumların oluşmasına önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim uygulamaları, öğrencinin derse aktif katılmasını, öz güveninin artmasını ve öğrenme durumunun daha iyi değerlendirilmesini desteklemektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin aktif olarak öğrenmesine yönelik okul içi/dışı öğrenme ortamları sağlayarak öğrenci gelişimine katkıda bulunmaktadır (MEB, 2010b).

Kısacası öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip olmaları ve bu yönde öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlemeleri, hem kendileri hem öğrencileri hem de öğrenen toplumlar yetiştirme açısından son derece önemlidir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenen öğretmenler yetiştirmede hizmet öncesi eğitim sistemlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

2.3. Yükseköğretimde Yaşam Boyu Öğrenmenin Yeri

Küreselleşme ve dünya ekonomisinde rekabet yoğunlaşmış, bu nedenle de birçok ülke katma değeri yüksek üretime, bilgi-yoğun ürünlere, üst düzey beceri talebinin olduğu işgücü hizmetlerine ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesine yönelmiştir. Son yıllarda önem kazanan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı giderek bu anlayışa sahip olan ya da olmayan eğitim kurumlarının niteliğini de belirlemektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede paydaşlar arasında büyük sorumluluğa sahip eğitim kurumu olarak üniversiteler, küreselleşme, yaşanan toplum, ulusal ve uluslararası yükseköğretim kurumları arasındaki rekabetin büyümesi ve hızlı teknolojik gelişmeler gibi zorluklarla karşı karşıyadır (Longworth, 2003; Poyraz ve Titrek, 2013). Bütün bu zorluklarla başa çıkabilmek için, geleneksel

üniversitelerin yaşam boyu öğrenme sistemini benimseyerek kendilerini dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu dönüşümü sağlamak için üniversiteler, esnek akademik çerçeveleri, yenilikçi pedagojik yaklaşımları, yeni değerlendirme yöntemlerini ve kurumsal işbirliğini uygulayan politikalar ve stratejiler geliştirmek zorundadır (Chişıba, 2012).

Özgün gelecekleri inşa edebilmek için yaşam boyu öğrenenler yetiştirmede yükseköğretime ve onun pedagojik uygulamalarına büyük görevler düşmektedir. Yükseköğretim kurumlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin işlevi; öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin beklentilerini karşılama, öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlamak, sınıf dışında da öğrenme fırsatlarını sunmak, öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak ve öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek şeklinde sıralanabilir (Parkinson, 1999). Ayrıca üniversitelerin öğretim ve araştırma işlevlerine toplum hizmetleri işlevinin de eklendiğı belirtilerek, üniversitelerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli rollerinin olduğı vurgulanmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Yaşam boyu öğrenmede yükseköğretim kurumlarının rolü; mesleki gelişim olanağı sağlamak ve e-öğrenme, sanal üniversite, internet tabanlı eğitim gibi yollarla bilginin yayılmasını sağlamaktır (Dinevski ve Dinevski, 2004). Bilgi toplumunda eleştirel düşünen, sorun çözebilen, bağımsız karar verebilen ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi özellikle açık ve uzaktan öğretim yapan üniversiteler için son derece büyük bir önem taşımaktadır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

Yaşam boyu öğrenmenin gelişimini kolaylaştıran üniversite programları genellikle, bilgiyi öğrenmede bireyin kapasitesinden daha çok, becerilerin öğrenilmesinin teşvik edilmesine işaret etmektedir (Assiter, 1995). Bu yüzden araştırmacılar, politika yapıcılar tarafından güçlü bir şekilde desteklenen bir çaba ile, bilgi türlerini ve yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştirmek için gerekli becerileri tanımlama üzerine çalışmaktadırlar (European Commission, 2002). Bu yaklaşımlara göre bazı ülkelerde yaşam boyu öğrenme, biçimsel akredite kurslara sürekli kayıt uygulamasından ya da kredi ve sertifikaların verildiğı bir sistemden doğmuştur (Su ve diğeri, 2012). Dünya giderek ekonominin yönünde hareket ettiğinden, yükseköğretim programlarını öğrencilerin gelecekteki istihdamlarını kritik ederek düzenlemek ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin etkinliğini incelemek önem arz etmektedir. Üniversite, öğrencilerin bilmek için yeteneklerini geliştirmeden ziyade, değışen

gelecekte öğrencilerin istihdam sorunu gibi belirsiz ve çözülememiş durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelidir (Su ve diğerleri, 2012). Appleby (2001) de, lisans eğitiminde alan özgü yeterliklerin yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin de öğrenilebileceğini belirtmiştir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Çünkü üniversiteler sadece öğrenenlerin akademik gelişimlerini arttıran bir kurum değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenenler olarak onların kişisel, sosyal ve kültürel olarak gelişimlerini destekleyen çeşitli olanaklar sağlayan yaşam alanlarıdır (Köksal ve Çöğmen, 2013). Ancak, bunun için Conner (2009) yükseköğretim kurumlarının “fildişi kuleleri”nden çıkmaları gerektiğini söylemektedir. Bu ifadeyle, istenilen ve sürdürülebilir bir gelecek yaratma yeteneğine sahip yaşam boyu öğrenenler olarak öğrencilerini geliştirmek için yükseköğretim kurumlarının gözden geçirilmesi ve programlarının buna uygun olarak çerçevelendirilmesi gerektiği belirtilmek istenmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin geliştirilebilmesi için üniversitelerin, her alanda faaliyetlerini genişletmesi, kişileri anlayarak onların farklı ihtiyaçlarına olumlu karşılık verilebilecek şekilde düzenlenmesi gerekir (Longworth, 2003). Bu bağlamda yükseköğretim kurumları, herkes için erişilebilir olmalı (Bergen Declaration, 2005), daha esnek öğrenim yolları oluşturmali ve formal ya da informal eğitimlerle önceden edinilmiş öğrenimleri tanımalıdır (London Declaration, 2007; Leuven Declaration, 2009). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştirmek için öğretim uygulamaları, öğrencilerin akıl, eylem ve duygularından ayrılmamalıdır. Yaşam boyu öğrenenlerin yetiştirilmesi için öğretim süreci, öğrencilerin sürdürülebilir, tercih edilen geleceğe doğru değişen dünya ile kişisel gelişim arasındaki ilişkinin farkına varmalarını sağlamalı ve buna yönelik gelişimlerini kolaylaştırmalıdır. Öğrencilere geleceğe yönelik görev ve projelerini sunmaları, tamamlamaları ve eyleme geçirebilmelerini sağlayacak fırsatlar verilmelidir. Program içerisinde kendi yolunu bulması öğrencinin gereksinimidir (O’Hara, 2007). Harpe ve Radloff (2000) da yaşam boyu öğrenmenin hayata geçebilmesi için üniversitelerin öğretim programlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri ve araştırma sorumluluğunu alabilecekleri etkinliklerle düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin bulanık, kavram ötesi düşünceleri, fikir üretmeleri için izin verilip geleceğe yönelik olası durumlarla bağlantı kurmalarını sağlayacak deneyimler yaşamaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda üniversite öğretimi, bilgi ve becerilerin ötesine gitmelidir. Öğrenenin düşünceleri,

eylemleri ve duyguları doğrultusunda sürdürülebilir bir gelecek için yaşam boyu öğrenenler yetiştirmek, üniversite öğretiminin hedefi haline gelmesi gerekmektedir (Su ve diğerleri, 2012). Bu hedefi gerçekleştirmek amacıyla ulusal politikalar belirlemek ve yükseköğretim kurumları ile tüm ilgilileri teşvik etmek için adımlar atılmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Bunların ışığında, hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri 1990'lı yıllar ile 2000'li yılların başında, kendi yükseköğretim sistemlerinin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla çeşitli düzenlemelere gitmişlerdir. Ülkelerin çok farklı üniversite geleneklerine, farklı eğitim süreçlerine ve dolayısıyla farklı eğitim kalitelerine sahip oldukları göz önüne alındığında, bu düzenlemeleri ülkeler için ortak kılma düşüncesi, Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin uyumlaştırılması ve yakınlaştırılması için ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area-EHEA) oluşturulması girişimini tetiklemiştir. Ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması için öncelikle ülkeler tarafından yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumların verdiği derecelerin karşılıklı olarak tanınması gerekmektedir. Bu amaçla 1997 yılında Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun işbirliği ile gerçekleştirilen Lizbon Tanıma Konvansiyonu'nun (Council of Europe/UNESCO Lisbon Recognition Convention) akademik tanınma (academic recognition) için gerekli gördüğü bazı süreç ve usuller 36 Avrupa ülkesi ile ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail tarafından kabul edilmiştir. Yükseköğretim yeterliliklerinin Tanınmasına İlişkin Avrupa Konseyi/UNESCO Sözleşmesi (Lizbon Tanıma Sözleşmesi) ile başlayan Lizbon Süreci, Avrupa Birliği'ne üye ülkeler ile birlikte EFTA/EEA ve aday ülkeleri içine alan coğrafyada dinamik ve rekabet gücü yüksek bilgiye dayalı dünyanın en güçlü ekonomisini oluşturmak ve bu doğrultuda Avrupa bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek, mesleki eğitimi desteklemek ve mezunlara daha fazla istihdam yaratabilmek için yaşam boyu öğrenim ile ilişkilendirilmiş bir Avrupa Yükseköğretim Sisteminin oluşturulmasını hedeflemektedir (TYUYÇ, 2009). Ancak, akademik tanınma için belirtilen değerlendirme ve karar süreçleri, yükseköğretim kurumlarına bırakıldığı için bu kurumlar arasında eskiden beri süregelen uygulamalarda önemli bir değişiklik sağlanamamıştır. AB ve çevresindeki ülkeler için ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)'nın oluşturulması; (i) diplomaların karşılıklı olarak tanınması ve akreditasyon mekanizmalarının oluşturulması yoluyla hizmetlerin serbest dolaşımının

önündeki engellerin kaldırılması, (ii) öğrenci hareketliliğinin artırılması ve ortak bir “Avrupalı” bilinç ve kültürünün oluşturulması, (iii) üniversiteler arasında oluşturulacak işbirliği yoluyla bilim ve teknolojiye rekabet gücünün geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (TYUYÇ, 2009).

Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın oluşturulması yönünde ilk ciddi adım, Mayıs 1998’de Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere’nin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından yayımlanan Sorbonne Bildirisi’yle atılmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın oluşturulması ile yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmeye yönelik 1999 yılında resmen başlatılan Bologna Süreci ise, üniversiteler için dönüm noktası olmuştur.

2.3.1. Bologna Süreci

Fransa’daki Sorbonne Üniversitesi’nde başlatılan girişimden bir yıl sonra 29 Avrupa ülkesinin (Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere ve İrlanda) katılımı ile AYA’nın oluşturulmasına ve Bologna Sürecine yönelik Bologna Bildirgesi yayınlanmıştır. Bologna Bildirgesi’nde temel hedefler (Bologna Declaration, 1999);

- 1) Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak,
- 2) Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
- 3) Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) (European Credit Transfer System, ECTS)’ni uygulamak,
- 4) Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
- 5) Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
- 6) Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Bologna Bildirgesi'nin yayımlanmasından iki yıl sonra ülkemizi de içeren yeni ülkelerin (Türkiye, Hırvatistan ve Kıbrıs Rum Kesimi) ve toplamda 32 Avrupa ülkesinin katılımı ile Bologna Süreci'ni izlemek ve gelecek yıllar için öncelikleri belirlemek üzere Prag'da toplanılmış ve Bologna Süreci'ne şu üç hedef daha eklenmiştir (Prague Declaration, 2001):

- 7) Yaşam boyu öğrenimi teşvik etmek,
- 8) Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımını sağlamak,
- 9) Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı cazip hale getirmek olarak belirlenmiştir.

2003 yılında yeni bir ülkenin (Lihtenştayn) sürece dahil olmasıyla sayısı 33'e ulaşan Avrupa ülkelerinin katılımı ile toplanılan Berlin'de, Bologna Süreci'ne, "Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area, ERA) ile Avrupa Yükseköğretim Alanı arasında bir sinerji kurmak ve Doktora çalışmaları" konulu, onuncu hedef eklenmiş; ayrıca, üye ülkelerde sürece hız kazandırmak ve durum tespiti yapmak amacıyla, 2005 Bergen Konferansı'ndan önce gerçekleştirilmek üzere, aşağıda belirtilen üç öncelik alanı belirlenmiştir (Berlin Declaration, 2003):

- ❖ Yükseköğretimde (Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere) iki aşamalı derece yapısı,
- ❖ Yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri ve öğrenim sürelerinin tanınması,
- ❖ Kalite güvencesi.

Berlin Konferansı'nda kalite güvence çatısının 2005'e kadar oluşturulması ve mezuniyet dereceleri için ortak bir yapı oluşturulmasına karar verilmiştir. Ayrıca, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarının sağlanmasında üniversitelerin sorumlulukları vurgulanmıştır. Berlin'deki Konferansta Bologna Süreci'ne yedi ülke (Arnavutluk, Bosna-Hersek, Vatikan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu, Sırbistan-Karadağ, Makedonya ve Andora) daha katılmış ve toplam ülke sayısı 40'a ulaşmıştır. 2005 yılında Norveç'in Bergen şehrinde gerçekleşen Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı'nda beş yeni ülkenin (Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna) üyeliğe kabulü ile üye ülke sayısı 45'e çıkmıştır. Bu toplantıda, 2005-2007 yılları arasında gerçekleştirilmesi hedeflenen şu dört öncelik alanı belirlenmiştir (Bergen Declaration, 2005):

- ✚ Avrupa Yükseköğretim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı arasında bir sinerji yaratmak,
- ✚ Bologna Sürecinin Sosyal Boyutunu güçlendirmek,
- ✚ Öğrenci ve Öğretim Görevlilerinin Hareketliliği,
- ✚ Avrupa Yükseköğretim Alanının cazip hale getirilmesi ve Avrupa dışındaki ülkelerle işbirliğinin sağlanması ve güçlendirilmesi.

Toplantıda, ayrıca 2007 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen ve aşağıda belirtilen dört ana konu hakkında üye ülkelerdeki uygulamaları ve gelişmeleri tespit etmek üzere, bir değerlendirme raporu (Stocktaking Report) hazırlanmasına karar verilmiştir:

- Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association of Quality Assurance, ENQA) tarafından geliştirilen ve Avrupa Yükseköğretim Alanında yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik "Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensipleri"nin üye ülkelerdeki uygulamaları,
- Ulusal Yeterlilikler Çerçeveleri uygulamaları,
- Doktora programları da dahil olmak üzere ortak yükseköğretim programları,
- Yükseköğretimde esnek öğrenim yolları yaratmak.

2007 yılındaki Londra Bildirgesi'nde Sürecin en önemli sonuçlarından bir tanesinin öğretmen merkezli eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenci merkezli yükseköğretim anlayışına yaklaşan bir bilincin söz konusu olduğu belirtilmekte ve bu yöndeki gelişmelerin desteklenmeye devam edileceği vurgulanmaktadır. Bu yıldaki durum değerlendirmesi raporu ise, esnek öğrenime ilişkin bazı unsurların birçok ülkede mevcut olduğunu ancak, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek esnek öğrenim yollarının sistematik olarak geliştirilmesinin henüz başlangıç aşamasında olduğunu ortaya koymaktadır. Deneyim yoluyla edinilmiş yeterliliklerin, yükseköğretime giriş ve kredi kazanımına imkan sağlayacak şekilde tanınması sistemi, sadece çok az sayıda AYA ülkesinde geliştirildiği belirtilmekte, bu nedenlerle de, Bologna İzleme Grubundan iyi uygulamaların paylaşımının artırılması ve yaşam boyu öğrenmede yükseköğretimin rolü hakkında ortak bir anlayışın geliştirilmesi konusunda çalışması talep edilmektedir. Bildirgede; bir sonraki 2009 Bakanlar Konferansı'nın ulusal yeterlilikler çerçeveleri, öğrenim çıktıları ve kredileri, yaşam boyu öğrenme ve

deneyimle kazanılan yeterliliklerin tanınması konularını da içermesi gerektiği belirtilmektedir (London Declaration, 2007).

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke (Karadağ'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle üye ülke sayısı 45 ten 46 ya, son olarak Kazakistan'ın da sürece dahil olmasıyla 47'ye yükselmiştir) tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir süreçtir. 2010 yılındaki Budapeşte-Viyana Bildirgesi'nde öğrenci ve öğretim üyelerinin gittikçe artan oranlarda Bologna Sürecinin hedeflerini içselleştirdikleri tespitinde bulunulmuştur. Bununla birlikte, öğrenci ve öğretim üyelerinin Bologna hedefleri ve reformlarının uygun bir şekilde uygulanmadığı ve anlatılmadığı yönünde eleştirilerin olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda, AYA'ya ulaşmak için ilave bazı uyarılama ve çalışmaların gerekli olduğu not edilmiştir (Budapest Vienna Declaration, 2010).

2012 yılındaki Bükreş Bildirgesi'nde, öğrencilerin daha geniş eğitim fırsatlarından yararlandıkları ve hareketliliklerinin arttığı belirtilmektedir. Buna göre bütünleştirilmiş AYA vizyonu ulaşılabilir hale gelmiştir. Ayrıca bildirgede kurumların, ekonomik büyüme ve sürdürülebilir gelişim için ihtiyaç duyulan yaratıcı, yenilikçi, eleştirel düşünen ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirebilmeleri için destekleneceği ve bu yolla genç işsizliğinin azaltılması için çalışılacağı taahhüt edilmektedir (Bucharest Declaration, 2012).

Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirgelerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler (YÖK, 2015). Bologna sürecinde, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin kolay anlaşılabilmesi ve karşılaştırılabilmesi için Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA) ve Lizbon Sürecinde geliştirilen Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL) kabul edilmiştir. Bu sistemler, Avrupa Yeterlilikler Çerçevelerini oluşturmaktadır.

2.3.1.1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesleri

Avrupa’da, Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (The Overarching Framework for Qualifications of EHEA - QF-EHEA) ve Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework for Lifelong Learning - EQF-LLL) olmak üzere iki ayrı yeterlilikler çerçevesi bulunmaktadır.

QF-EHEA, Mayıs 2005'te Bergen (Norveç)'de Bologna Sürecine üye 45 ülkenin Eğitim Bakanları tarafından benimsenen ve "Dublin Düzey Tanımlayıcıları"nı (Dublin Level Descriptors) esas alan bir çerçeve olup; yalnızca yükseköğretim için tasarlanmıştır. Bu sistemde, yükseköğretimin her düzeyi sonunda kazanılması gereken öğrenme çıktıları tanımlanmıştır. Düzeyler; düzey tanımlayıcıları kullanılarak oluşturulan, temel yeterliliklere karşılık gelen ve onların gelişimini gösteren birbirini izleyen genel yeterlilik gruplarıdır. Bologna Sürecinde yükseköğretim üç düzeye ayrılmıştır. Birinci düzey (first cycle) 3 ya da 4 yıldan oluşan lisans derecesini, ikinci düzey (second cycle) 1-2 yıl süreli yüksek lisans derecesini ve üçüncü düzey (third cycle) 3-4 yıldan oluşan doktora derecesini tanımlamaktadır. Ayrıca birinci düzeyin içinde ya da onunla ilişkilendirilmiş kısa dönem (short cycle) önlisans derecesi tarif edilmiştir. Düzey tanımlayıcıları; QF-EHEA içinde, bilgi ve kavrama, bilinenlerin ve kavrananların uygulanması, inisiyatif getirebilme, karar verebilme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim becerileri gibi genel öğrenme çıktılarını ifade eden tanımlayıcılardır (TYUYÇ, 2009).

EQF-LLL ise bireyin öğrenim çıktılarının değerlendirilip eğitim ve öğrenimindeki bir sonraki düzeye devamını sağlayacak, formal, nonformal ve informal her türlü ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde akademik ve mesleki eğitim, çıraklık eğitimi sonunda elde edilen yeterlilikleri de içine alacak biçimde tasarlanmış ve Avrupa Birliği'nin "Eğitim ve Öğretim 2010" (Education and Training 2010) programına dahil olan ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu; AB üyesi, aday ve Avrupa Ekonomik Alanı üyesi 32 ülkenin görüşleri alınarak sonuçlandırılmıştır. EQF-LLL sisteminde yaşam boyu öğrenmenin her kademesine yönelik öğrenim çıktıları bilgi, beceri ve yetkinliklere göre sekiz düzeyde tanımlanmıştır (European Council, 2010). Bu düzeylerin ilk dördü, ilk ve ortaöğretim ile ilgili olup, yükseköğretimle ilgili düzeylerin

ilki olan beşinci düzey önlisans derecesini (QF-EHEA’da kısa dönem), altıncı düzey lisans derecesini (QF-EHEA’da birinci düzey), yedinci düzey yüksek lisans derecesini (QF-EHEA’da ikinci düzey) ve sekizinci düzey doktora derecesini (QF-EHEA’da üçüncü düzey) tanımlamaktadır. Yeterlilikler; bilgi (knowledge), beceri (skill) ve yetkinlik (competence) olmak üzere üç kategoride belirtilmektedir. Bu da yeterliliklerin, farklı kombinasyonlarda kuramsal ve uygulamalı bilgi, kavramsal ve uygulamalı beceriler ve başkalarıyla çalışılan ortamlarda gerekli olan sosyal yeterlikleri de içeren geniş bir öğrenme çıktısı sahasını kapsadığını göstermektedir (TYUYÇ, 2009). QF-EHEA ve EQF-LLL Düzey Tanımlayıcıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. QF-EHEA ve EQF-LLL Düzey Tanımlayıcıları

QF-EHEA TANIMLAYICILARI (Dublin Tanımlayıcıları)	EQF-LLL TANIMLAYICILARI
Bilgi ve Kavrama	Bilgi
Bilgiyi ve Kavrananları Uygulama	Beceriler
Yetkinlikler: • Karar verme yetkinliği • İletişim yetkinliği • Öğrenme yetkinliği	Geniş Çerçeve Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler: • Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği • Öğrenme yetkinliği • İletişim ve sosyal yetkinlikler • Alana özgü ve mesleki yetkinlikler

EQF-LLL’de öğrenme çıktısı, öğrencinin öğrenme süreci sonunda bildiği, yapabildiği ve yetkin olduğu şeyler olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzden, EQF-LLL öğrenim süresi gibi öğrenme girdilerine değil, öğrenme sonuçlarına odaklanmıştır. EQF-LLL, yaşam boyu öğrenmenin tüm kademelerini kapsadığı için, çalışma grupları daha geniş kapsamlıdır. Ancak her iki sistem de yükseköğretimin ulusal ve uluslararası boyutta karşılaştırılabilirlik ve şeffaflığın sağlanmasında, öğrencilerin ve mezunların hareketliliğinin kolaylaştırılmasında, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite düzeylerinin geliştirilmesinde önemli ve değerli araçlar sunmaktadır. Her iki çerçevenin de başlangıç olarak amaçları ve yeterliliklerin tanımlanmasında kullanılan

düzyey tanımlayıcıları farklılık göstermelerine rağmen yaklaşımları ve hedefleri ortakdır. Bu yeterlilikler çerçeveleri ile Avrupa Yükseköğretim Sistemleri arasında karşılaştırılabilirlik ve şeffaflığın sağlanması, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yükseköğretim sistemleri içinde ve arasında hareketliliğinin kolaylaştırılması, öğrenme çıktıları, kredi ve iş yüküne dayalı eğitim programları ve modüllerinin geliştirilmesi için yükseköğretim kurumlarının teşvik edilmesi, yükseköğretim yeterlikleri ile yaygın ve resmi olmayan öğrenme, deneyim yoluyla kazanılmış yeterliklerin tanınması ve yaşam boyu öğrenimin yaygınlaştırılması öngörülmektedir.

EQF-LLL sisteminin yaşam boyu öğrenimdeki çok farklı kademeler için ortak bir çerçeve oluşturma çabası ve/veya amacı, bu sistem içindeki birçok tanımın ve kavramın, yalnızca yükseköğretim için kurgulanan QF-EHEA sistemi içindeki tanımlardan ve kavramlardan farklılaşmasına neden olmaktadır. Her iki sistemde verilen seviye tanımlayıcıları farklı uygulamalara yönelik tasarlanmıştır. EQF-LLL sisteminde verilen tanımlayıcılar oldukça geneldir ve yaşam boyu öğrenimde yer alan her türlü öğrenme türüne uygulanabilir. QF-EHEA ise tamamen ve sadece özel olarak yükseköğretim için tasarlanmıştır. Bununla birlikte, iki sistem birbirleriyle ilişkilendirilebilmektedir; EQF-LLL sisteminin 5. ile 8. seviyeleri, her türlü yeterliliğe uygulanabilen genel tanımlayıcılar olmakla beraber, yükseköğretim yeterlilikleri için de uygulanabilmektedirler; bu sebeple, söz konusu seviyeler, QF-EHEA sistemi ile ilişkilendirilebilmektedir.

Lizbon ve/veya Bologna süreçlerine dahil olan ülkelerden kendi yükseköğretim sistemlerine uygun olan çerçevelerden birini esas alarak, Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerini hazırlamaları ve 2010 yılına kadar QF-EHEA ve/veya EQF-LLL çerçeveleri düzeyleri ile ilişkilendirmeleri, ulusal mevzuat, idari süreçler ve şeffaf yöntemler ile uygulamaya koymaları istenmiştir (Bergen Declaration, 2005; TYUYÇ, 2009). "Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi" ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçeklerine en yakın tanımları ve yaklaşımları içeren, ülkelerin yükseköğretim kurumları tarafından kabul gören ve uygulanabilen, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen derecelerin verilebileceği bir sistemdir (YÖK, 2015). Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilmekte ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilmektedir. Birçok ülke de seviye tanımlayıcılarını oluştururken, Dublin tanımlayıcılarını esas alıp; onları EQF-

LLL için yapılmış olan tanımlayıcılarla ilişkilendirmektedir (European Commission, 2010b).

2.3.1.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)

Türkiye'de yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Bologna Sürecinde 2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılmıştır. 2008 yılına kadar olan çalışmalar sonucunda ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA) düzey tanımlayıcılarını kullanarak UYÇ yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlanmıştır. Bu kapsamda öğrenme çıktıları ile ifade edilen "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi"nin ilk taslak çalışması, ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunulmuştur. 2008 yılında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından UYÇ çalışmalarını sürdürmek üzere Komisyon üyeleri yenilenmiş ve Komisyon çalışmalarına destek vermek üzere “Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu” kurularak, ilgili alandaki hazırlık çalışmalarına hız verilmiştir. Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu yapmış oldukları çalışmaları, 2009 yılında "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu" şeklinde hazırlamış ve sunmuştur (TYUYÇ, 2009). Daha sonra Komisyon ve Çalışma Grubu, paydaşlardan gelen görüşler doğrultusunda "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi"nin oluşturulmasına yönelik aşağıda özetlenen çalışmaları gerçekleştirmiştir.

Çerçevenin öncelikle pilot ölçekte belirlenecek olan kurum ve programlarda uygulanması Ocak 2011'de, tüm kurumları ve programları kapsayacak şekilde uygulanmasının ise 2012 yılı sonuna kadar tamamlanması planlanmıştır. Yükseköğretim kurumları tarafından verilen yeterliliklerin ulusal kalite güvencesi sistemi ile TYYÇ'ye dâhil edilmesi çalışmalarının 2012-2015 yılları arasında, çerçevenin Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi çalışmalarının ise 2010-2012 yılları arasında tamamlanması öngörülmüştür.

Türk Yükseköğretim Sisteminin mevcut yapısı, Bologna Sürecinde öngörülen üç düzeyli (lisans, yüksek lisans ve doktora) sisteme uyumludur. Ayrıca, her iki Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçevelerinde öngörülen ve ara yeterlilikler olarak nitelendirilen "kısa düzey (Kısa Düzey - QF-EHEA ve 5. Düzey - EQF - LLL) Türk Yükseköğretim Sisteminde "önlisans" derecesi olarak verilmektedir (YÖK, 2015). Bu nedenle, TYYÇ'nin mevcut hali ile önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerini kapsayacak şekilde dört düzey ile tanımlanmasının uygun olacağı görülmüştür. Türk Yükseköğretim Sisteminin her bir düzeyinde farklı öğrenme çıktıları ile tanımlanabilecek yeterlilikler olduğu bilindiğinden, TYYÇ kapsamında bu yeterlilikler gruplarının ayrı profiller ve kazandırdığı dereceler ile tanımlanmaları TYYÇ'nin saydamlığı ve anlaşılabilirliği açısından önemli bir çalışma konusudur. TYYÇ kapsamında yer alacak olan yeterlilik profilleri (1) Yükseköğretim Yeterlilikleri, (2) Yükseköğretim Mesleki Eğitim Yeterlilikleri olarak gruplandırılmıştır. Bunlar Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. TYYÇ düzeyleri yeterlilik profilleri

(Kaynak: YÖK, 2015)

Şekilde de görüldüğü üzere TYYÇ Düzeyleri Yeterlilik Profilleri; lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş bilgi ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları, lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları, meslek yüksekokulları uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları, bilgi ağırlıklı

lisans programları, uygulama ağırlıklı lisans programları, bilgi ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları, uygulama ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları ve doktora programlarından oluşmaktadır. Türkiye yükseköğretim sistemi içerisinde her bir düzey için verilen derecelerin türü bellidir ve bunlar;

- önlisans düzeyinde: lisans programları içerisinde önlisans,
- lisans düzeyinde: fakülte, yüksekokul ve konservatuvar lisans,
- yüksek lisans düzeyinde: tezli ve tezsiz yüksek lisans ve
- doktora düzeyinde: doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta doktora dereceleridir.

TYYÇ kapsamında yer alan her bir eğitim-öğretim düzeyi için eğitim süresi (önlisans için 2 yıl, lisans için 4 yıl, yüksek lisans için 1.5-2 yıl, doktora için 3.5-4 yıl) ve kredisi (AKTS) belirlenmiş ve öğrenci çalışma yükü, bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500-1800 saat iş yükü esas alınarak hesaplanmıştır (YÖK, 2015).

TYYÇ'nin düzeylerinin Avrupa Yeterlilik Çerçeveleri düzeyleri ile ilişkilendirilmesinde, QF-EHEA ile de uyumlu olan EQF-LLL'nin benimsenmesi uygun görülmüştür. Dolayısıyla, TYYÇ düzeylerinin tanımlanmasında kullanılacak olan düzey tanımlayıcılarının, EQF-LLL'in düzey tanımlayıcıları ile uyumlu düzey tanımlayıcılarının kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu seçimin en önemli nedenlerinden biri, EQF-LLL'nin yükseköğretim yeterliliklerinin zaman içerisinde yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ilk ve orta öğretim yeterlilikleri ile birlikte informal ve deneyime dayalı kazanılmış yeterlilikler ile ilişkilendirilmesinde esnek oluşu; diğeri ise Türkiye Yükseköğretim Sistemi içerisinde mesleki eğitimin, meslek yüksekokulları ve ağırlıklı olarak bir mesleğe yönelik öğrenim kazandıran yüksekokullar ile önemli bir yeri olduğu ve EQF-LLL'nin bu alanı da kapsamasıdır. Bu yaklaşımla, Türk Eğitim Sisteminde mevcut tüm yeterlilikler ile zaman içerisinde geliştirilecek yeterliliklerin birbirleri ile bir bütünlük içerisinde tanımlanabileceği ve ilişkilendirilebileceği, tüm eğitim ve öğretimi kapsayan bir Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'nin oluşturulabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle, Türkiye Yükseköğretim Sistemi içerisinde Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yükseköğretimin tüm düzeylerini ve bu düzeylerin yeterlilik profillerini (farklılıklarını) kapsayacak şekilde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyleri için EQF-LLL düzey tanımlayıcıları (genel öğrenme çıktıları) kullanılarak düzey tanımları hazırlanmıştır. TYYÇ'nin uygulama süreci için öncelikle TYYÇ Temel Alan Yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda eğitim-öğretim

temel alanları olarak Uluslararası Eğitim-Öğretim Sınıflandırma Standardı (ISCED 97) tarafından belirlenmiş olan Temel Alan Yeterlilikleri esas alınmıştır. Bu Temel Alanlar içerisinde Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanının olduğu ve bu temel alan için de yeterliliklerin belirlendiği görülmektedir (TYYÇ, 2011). Yükseköğretim kurumunun misyonu, TYYÇ ve ilgili alan yeterlilikleri kapsamında hedeflenen bölüm/program kazanımlarının (çıktılarının) geliştirilmesi ve sürekli iyileştirilmesidir.

2.3.2. Öğretmen Yetiştirme Programları ve Yaşam Boyu Öğrenme

Avrupa Birliği üyesi ülkeler, tutarlı ve kapsamlı stratejilerin uygulanması ve gelişimi için yaşam boyu öğrenmeyi merkezi bir eğitim hedefi olarak kabul etmişlerdir (European Commission, 2000). Bologna sürecinin sunmuş olduğu ortak anlayış, ilke ve yaklaşımlar çerçevesinde, üniversiteler ve bu üniversitelerde uygulanan öğretim programlarındaki düzenlemelerle genel olarak toplumda yaşam boyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplumu yapılandırmak kuşkusuz eğitimle mümkün olacaktır (Evin Gencil, 2013). Dolayısıyla belirtilen hedefin gerçekleştirilmesinde, yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirenlerin öğretmenler olduğu göz önüne alındığında “öğretmen yetiştirme” en önemli unsuru oluşturmaktadır. Öyle ki yaşam boyu öğrenen toplumlara ulaşmada öğretmen eğitiminin önemine değinilerek, öğretmen adaylarının eğitiminde yaşam boyu öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Chapman ve diğerleri, 2003). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenmenin öğretmen eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturması gerekmektedir (European Commission, 2007; Schleicher, 2012). Bu bağlamda öğretmen eğitiminde 1990’lı yıllardan itibaren etkili olan ve öne çıkan eğilimlerden söz edilmekte ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramıyla genişletilmesi üzerinde durulmaktadır (Fenwick, 2001). Uluslararası düzeyde ülkeler giderek, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri geliştirebilmek için öğretmen eğitime yatırım yapılması gerekliliğinin farkına varmaktadır (Schleicher, 2012). Avrupa Birliği, öğretmenlerin rolünü, onların yaşam boyu öğrenmesini ve mesleki gelişimini öncelikli alanlar içinde görmektedir (European Commission, 2007). Tüm bu düşünceler doğrultusunda, birçok ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde

yeniden ve hızlı bir yapılanma sürecine girdikleri dikkat çekmektedir. Ancak günümüzde, pek çok Avrupa ülkesinde, temel programların, öğrencilerine yaşam boyu öğrenme yeterlilikler entegre edecek öğretmenleri yeterince yetiştiremediği ve bu durumun eğitim psikolojisi ve pedagoji alanlarında eksiklikler olarak gösterildiği vurgulansa da (OECD, 2005b) bu ülkelerde yenilikçi anlayış ve bu yönde yapılandırma, öğretim programlarına yansıtılmaktadır.

Bologna sürecine 2001 yılında dahil olan, 2004 yılında Lizbon Tanıma Sözleşmesini imzalayan ve ilerleyen yıllarda da bu süreçlerin uygulamaları ile birlikte “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” (TYYÇ)’ni oluşturup uygulamaya geçen ülkemizde de öğretmen yetiştirme sisteminde düzenlemelere gidilmiştir. Bunun en somut örneği, Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL) esas alınarak oluşturulmuş TYYÇ’de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri’nin belirlenmesi olmuştur. Diğer alanlarda olduğu gibi bu alan yeterlilikleri için, Avrupa Yeterlilik Çerçevelerindekilerle ilişkilendirilerek düzey tanımlayıcıları belirlenmiş ve lisans düzeyi (öğretmen adayları) için yeterlilikler; “bilgi”, “beceri” ve “kişisel ve mesleki yetkinliklerden (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve sosyal, alana özgü)” oluşturulmuştur. TYYÇ ile belirlenen kişisel ve mesleki yetkinliklerin dört bağımsız başlık altında belirlendiği görülerek, bu başlıklar altındaki yeterliklerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik oluşturulduğu söylenebilir. Öyle ki öğretmen adayları için kişisel ve mesleki yetkinliklerde görev bilincinin gereği olarak sorumluluk alma, bizzat kendisinin güçlü ve güçsüz yönlerini bilme, tanıma, gerek bireysel ve gerekse bir grup içinde sorunların çözümünde sorumluluk almaktan kaçınmamaları bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği altında toplanmıştır. Alana özgü mesleki yetkinlikler başlığı altında, daha çok bilimsel anlayış ve etik değerler çerçevesinde bireysel tutum ve tavırlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca sosyal yaşamın gereği olarak bildiklerini yazılı ya da sözel olarak başkaları ile paylaşabilecek bir boyuta ulaşabilmek için kendi dilini ve uluslararası geçerliliği olan bir yabancı dil bilmenin ötesinde, mevcut teknolojiyi özellikle eğitsel amaçlar için kullanabilme ve bunlardan hareketle sorunların çözümüne katkıda bulunma ise iletişim ve sosyal yetkinliğin gereği olarak ifade edilmektedir. Bunlarla birlikte hangi aşamada olursa olsun yaşam boyu bilgiye duyduğu ihtiyacın farkında olması ve öğrenmeyi yaşamın bir gayesi haline getirmesi ve buna ek olarak

objektif, özgün ve bilimsel temelli eleştirel bakış açısı geliştirmesi öğrenme yetkinliği başlığı altında belirlenmiştir. Hatta burada öğrenme yetkinlikleri arasında “yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir” ifadesine de yer verildiği görülmüştür (TYYÇ, 2011; Ada ve Baysal, 2013, s. 200). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve davranışı ile örnek olması gerektiği zaten vurgulanmaktadır (Jarman, Mcaleese ve Mcconnell, 1997). Dolayısıyla TYYÇ ile öğretmen yetiştirme temel alanından beklenen, yaşam boyu öğrenme yetkinliğine sahip ve mezun olduktan sonra da bunu yaşamın her alanına uyarlayarak kullanabilen öğretmenler yetiştirmektir. Böylece bu öğretmenler, yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel ve mesleki yetkinlikleri ile öğrencilerine model olacak ve bu doğrultuda bireyler yetiştirebileceklerdir. Bu noktada, öğretmen yetiştirme programları ile yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlamak üzere hazırlanır (Ada ve Baysal, 2013, s. 139). Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlerin hem kendilerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin hem de öğrencilerine bu yetkinliği kazandırabilmelerine yönelik yeterliklerinin geliştirilebileceği ortaya konulmuştur (Finsterwald ve diğerleri, 2013). Kaliteli bir öğretmen yetiştirme programını tamamlayan bir öğretmen adayının bilgi, beceri ve yetkinlikler ile donanmış olması beklenir (Duffin, French ve Patrick, 2012). Çünkü öğretmenin niteliğini belirleyen en önemli faktör onu yetiştirme biçimidir. Öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında yetki yükseköğretim kurulunda toplanmakla birlikte uygulamada eğitim fakülteleri etkin durumdadırlar (Ada ve Baysal, 2013, s. 199-200). Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek bir durum olan nitelikli öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerine ve bağlı bulunduğu üniversitelere düşen önemli bir sorumluluk, öğretmen adaylarına kendilerini geliştirebilecekleri, öğrenme kültürünü destekleyici fiziksel ve sosyal imkanlar sağlamaktır. Bu durumun öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından da önem arz ettiği düşünülmektedir (Çöğmen ve Köksal, 2014). Yaşam boyu öğrenme, öğrenenlerin yetenekleri ve motivasyon yönelimlerine (kişisel gelişim, mesleki gelişim [iş ve kariyer ile ilgili] ve sosyal gelişim) bağlı bireysel

gelişim sürecini tayin eder. Tablo 2 bir bireyin/öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme çıktılarını gösterebilmesinde gerekli dört yönelimi ve bunların tanımlarını özetlemektedir (Tan ve Morris, 2006).

Tablo 2. Yaşam boyu öğrenme çıktıları

Yaşam boyu öğrenme çıktıları	Tanımlama
mesleki gelişim [iş ile ilgili]	öğrenci / çalışan statüsündeki kişinin şu anki meslek veya pozisyona ilişkin öğrenme
mesleki gelişim [kariyer ile ilgili]	gelecekteki meslek veya pozisyonlara ilişkin öğrenme
kişisel gelişim	iş ya da kariyer çıkarları dışında kişinin ufkunu genişleten öğrenme
sosyal gelişim	iş yeri dışında daha geniş bir toplumsal düzenin bir parçası olarak ilişki ve fonksiyonlarını kurmak için kişinin yeteneğini geliştiren öğrenme

Tablo 2’de yaşam boyu öğrenme çıktılarının kapsamı görülmektedir. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme çıktıları olan mesleki (iş-ve kariyer ile ilgili), kişisel ve sosyal gelişimleri için de önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanması ve uygulanması, öğretmen adaylarının kendilerini tanıma ve yeterliliklerini geliştirmesinde bütüncül bir yaklaşımla ilerlemelerini içerecek şekilde olmalıdır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yer alması düşünülen yeterlilikler ve çeşitli dersler sadece eğitim bilimiyle sınırlı kalmayıp sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarda da öğrenme, öğretme ve değerlendirme ilişkisi kurularak ele alınmalıdır. Öğretmenler geleceğin gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip; değişken koşullara ilişkin rollerinin farkında olacak; eğitimdeki ulusal öncelikleri görebilecek; eğitim biliminde kuram ve uygulamayı bağdaştıracak nitelikte yetişmelidirler (TYYÇ, 2011).

Öğretmen yetiştirirken sadece bugünün ihtiyacı değil, geleceğin yapı ve ihtiyaçlarının da göz önüne alınması gerekir. Geleceğin dünyası bir taraftan genel

kültürel değerlerin korunmasını hedeflerken diğer taraftan da çokkültürlülüğe uygun bir anlayışın oluşmasını sağlamaktadır. Ayrıca gelişimin sürekliliğini sağlamak için teknolojik destekli bir anlayışa sahip olmak gerekir. Öğretmenlerin teknoloji yeterlikleri onların yaşam boyu öğrenmelerini ve bu yönde sunacakları hizmeti doğrudan etkileyeceği için öğretmen eğitiminde teknolojinin etkili bir şekilde kullanımının sağlanmasının çok önemli bir faktör olduğu söylenmektedir (Ada ve Baysal, 2013, s. 193, 195). Çünkü bilgi çağının beraberinde getirmiş olduğu teknolojik imkânların, eğitime katkı sağlaması, özellikle öğretmenin başarısına bağlıdır. Öğretmen teknolojiyi ve bilgiyi ne kadar başarılı kullanabilirse, yaşam boyu öğrenmede başarılı olma olasılığı da o denli artar. Stefanov, Naskinova ve Rouman da (2007), öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olanağı sağlayan öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Üniversitede öğrenmeyi destekleyici ve yaşam boyu öğrenme kavramı için önemli sayılabilecek teknolojik donanım, bilgiye ulaşma, sürekli eğitim merkezleri gibi olanakların olmasının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili algılarını etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Köksal ve Çöğmen, 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin bu nitelikleri kazanmaları için hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının buna yönelik ortamları desteklemesi önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde edinecekleri bir öğrenme kültürü ve destekleyici ortamın kişisel ve mesleki gelişimlerine ve de yaşam boyu öğrenme düzeylerine yansıtacağı düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının en büyük yararı, öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme süreci sırasında görevleri ile öğrendikleri bilgi ve teorileri birlikte ele aldıkları eğitim alanı oluşturmalarıdır (Richards ve Clough, 2004). Bu alana dahil olan öğretmen adayları çeşitli öğrenme-öğretme fırsatları deneyimler (Duffin ve diğerleri, 2012). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme tekniklerinin ve deneyimsel öğrenmenin etkin biçimde kullanılmasının, onların öğrenmeyi öğrenmesinde etkili olacağı belirtilmektedir (Evin Gencel, 2013). Ancak bazı araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarının, öğrencileri pratik beceriler ve özellikle, gerçek sınıf deneyimleri ile donatmayı hiçe sayarcasına bilgi ve kuramların edinilmesinin önemi üzerinde durma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Carroll, Forlin ve Jobling, 2003). Oysa öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına deneyim becerilerini geliştirebilecekleri

ortamlar sağlamalıdır. Çünkü bu deneyimlerin, öğretmen adaylarının öğretim yeterlikleri üzerine önemli bir etkisi söz konusudur. Aynı zamanda öğretmen adayları için öğretimsel fırsatlar, deneyimsel öğretim etkinlikleri, geri bildirim ve etkili modeller sağlayan öğretmen yetiştirme programları, öğretmen yeterliğinin gelişiminde önemli rol oynar (Gordon ve Debus, 2002; Lin, Gorrell ve Taylor, 2002; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005; Çapa Aydın ve Loadman, 2006). Öğretmen adaylarının öğretim yeterliklerinin program süresince arttığı belirtilmektedir (Liaw, 2009). Bazı araştırmalar ise, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programları öncesinde ve sırasında, öğretmen yeterliklerine yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir (Hebert, Lee ve Williamson, 1998; Moseley, Reinke ve Bookour, 2003). Bu çalışmaların sonuçları, yıl ve öğretilen konular gibi bir dizi öğretim deneyiminin öğretmen adaylarının öğretim yeterlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı çalışmalar, uygulamalı yöntemlerin gerçekleştirildiği öğretim programlarının ve okul-üniversite işbirliğinin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik düzeylerini artırabileceğini savunmaktadır (Pohan ve Dieckmann, 2005; Shechtman, Levy ve Leichtentritt, 2005). Öğretmenlerin yeterliklerini geliştirebilmeleri ve değerlendirebilmeleri için “bilgi”, “inanışları” ve “motivasyon” faktörlerinin etkili olduğu bir modelden söz edilmektedir (Baumert ve diğerleri, 2006). Bu modele göre, öğretmenler yaşam boyu öğrenmeyi geliştirebilmek için şu özelliklere sahip olmalıdır:

- ✚ yaşam boyu öğrenmeyi artırma konusunda bilgi sahibi olmalı (uygun öğretim süreçlerinin nasıl planlanacağına dair bilgi),
- ✚ okullar için önem arz eden yaşam boyu öğrenmeye inanmış olmalı,
- ✚ motive olmalı ve öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini geliştirebilme kapasitesini kendinde hissedebilmeli.

Öğretmen yeterliklerini birkaç boyutta ele almak mümkündür. Yukarıda öğretmen yetiştirmeye ilişkin nitelikler belirtilerek öğretmen yetiştirme aşamasındaki boyut ele alınmıştır. Bir diğeri ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ele alınan boyuttur. MEB (2008) tarafından 2006 yılında yürürlüğe giren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve bunlara bağlı olarak 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu çalışmada belirlenen altı ana yeterlik alanı; “Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğretme ve Öğrenme Süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Aile ve Toplum

İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi”dir. Öğretmenin belirli bir bağlamda özel bir görevi başarıyla yerine getirmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanan öğretmen yeterlikleri (Tschannen-Moran, Hoy, Woolfolk ve Hoy, 1998, s. 233), basit tanımına rağmen önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen yeterliği, öğretme ve öğrenme ile sürekli ilgili olan birkaç öğretmen özelliklerinden biri olarak son 25 yıldır ortaya çıkmıştır (Gencer ve Çakıroğlu, 2007). Rotter’ın Kontrol Odağı ve Bandura’nın Öz-Yeterlik Teorisi dikkate alınarak öğretmen yeterliğinin farklı düzeylerini ölçen modeller geliştirilmiştir (Gibson ve Dembo, 1984; Riggs ve Enochs, 1990; Tschannen-Moran, Hoy ve Woolfolk, 2001). Bu modeller öğretmen yeterliğinin şu iki boyutunu analiz eder: öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamını kontrol edilebilmelerine ilişkin yeteneklerini kapsayan Genel Öğretmen Yeterliği ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyen yeteneklerine dair değerlendirmeleri kapsayan Kişisel Öğretmen Yeterlikleri. Öğretmen yeterliğini, öğretimsel değişkenler ve öğrenci-öğretmen çıktılarının önemi üzerine geniş bir yelpazede ele alan çalışmaların bulguları arasında muazzam bir tutarlılık vardır (Pajares, 1996; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Kuramsal olarak, öğretmenlerin, başarı ve motivasyon gibi öğrenci çıktılarına etki eden performanslarının (örn. öğretim uygulamaları, motive stilleri, pedagojik inançlar, çaba) öğretmen yeterliğini etkilediği savunulmaktadır. Araştırma bulguları da, bu önermeyi desteklemektedir. Öğretmenlerin yeterliği üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin etkili bir öğretmen olmak için eğitimdeki yenilikleri ve yeterli öğretim yöntemlerini uygulamaya yönelik daha istekli olduklarını (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Czerniak ve Lumpe, 1996), dolayısıyla yaşam boyu öğrenenler olduklarını göstermiştir. Yaşam boyu öğrenenler olmaları için öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlikler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının uygulama aşamasında dikkate alınmalı ve programların öğeleri bunlara göre düzenlenmelidir.

Tüm bu açıklamalar, öğretmen adaylarına hizmet öncesinde yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin kazandırılmasının ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik çok boyutlu bir meslek olduğundan öğretmen adayının bu mesleği yapabilmesi için bilimsel, duygusal, kültürel, sosyal vs. bakımdan belli özelliklere sahip olması ve mesleğin gereklerini zaman ve mekanla sınırlamamak koşuluyla

içselleştirmesi lazımdır (Ada ve Baysal, 2013, s. 215). Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü göz önüne alındığında “gelecek”, aynı zamanda, öğretmenlerin sosyal değişimlere ayak uydurmalarına, yüksek düzey nitelikler edinmelerine ve yaşam boyu öğrenmeye devam etmelerine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını yaşam boyu öğrenmeye hazırlaması, bu sayede de yeni beceriler ve bilgiler edinmelerini ve dünyadaki hızlı değişime kendilerini uyarlayabilmelerini desteklemesi gerekir (Aksoy, 2013). Çünkü öğretmenlik mesleği, mevcut meslekler içerisinde insan odaklı sayılı mesleklerdendir ve yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip insanlardan oluşan bir meslek ilkesi taşımaktadır. Bu ilke, öğretmenlerin mesleki kariyerlerini sürekli geliştirmesinin, yeni bilgilerin kazanılmasının önemli olduğunun farkında olunmasının, bu bilgileri işlerine uygulayabilmelerinin desteklenmesi gerektiğini açıklamaktadır (European Commission, 2007). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile bilgi ve becerilerini sürekli yenilemeleri, geliştirmelerini sürdürmeleri ve mesleklerinde yetkinleşmeleri beklenmektedir.

2.4. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yanpar Yelken (2009) araştırmasında Avrupa Birliğine giriş sürecinde olan Türkiye ile üye olan ülkelere Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme sistemlerini İngilizce öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelemiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonucunda her üç ülkede de Öğretmen Yetiştirme Programı’nın “uygulamalı olması” olumlu, “teori fazlalığı” ise olumsuz yönleri olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının nitelikli öğretilerde bulunması gereken özellikler olarak sabırlı ve eğitilmiş olmayı en çok vurguladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen yetiştirmede uluslararası standartların belirlenmesi ve geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Berberoğlu (2010) çalışmasında, bilgi toplumu olma ve bilgi ekonomisi oluşturma yolunda yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemini ele almıştır. Avrupa Birliği’nin bu yoldaki ortak çabaları da göz önüne alınarak, 25 AB üyesi ile Türkiye’nin 2006, 2007 ve 2008 yıllarında bu amaca ulaşmadaki başarı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bilgi ekonomisi oluşturma ve bilgi

toplumu olma yolunda İsveç, Finlandiya ve Danimarka'nın daha başarılı olduğu, buna karşılık Türkiye'nin Bulgaristan Romanya gibi bazı AB üyesi ülkelerle en alt kümede yer aldığı ve bir farklılık yaratamadığı ortaya çıkmıştır.

Bektaş Öztaşkın (2010) araştırması ile, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını nitel yöntem kullanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, sosyal bilgiler dersini veren 200 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin hizmetiçi tesislerinin; planlama, fiziki koşulları ve mali kaynaklar açısından yetersiz olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim eksikliklerine yönelik tepkili oldukları ortaya çıkmıştır.

Diker Coşkun ve Demirel (2012)'nin betimsel çalışmasının amacı, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (fakülte ve öğrenim dili) ilişkisinin ortaya koyulmasıdır. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin farklı fakültelerinin lisans programlarına devam eden birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en yüksek, iktisadi idari bilimler fakültelerindekilerin ise en düşük olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer dillerde öğrenim görenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çubukçu (2011) araştırmasında, yaşam boyu öğrenme ve bilgi-iletişim teknolojileri arasındaki etkileşime vurgu yapmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu, Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaşam boyu öğrenmeye sağladığı katkılar; bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, çağdaş eğitim anlayışı, öğrenme yaklaşımlarında yenilik, eğitimde verimlilik ve etkililik olarak belirlenmiş, en önemli katkının ise bilginin paylaşımı, bilgi edinme özgürlüğü, bilgiye ulaşmada kolaylık olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirel (2011) nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullandığı araştırmasında, yaşam boyu öğrenme becerilerinin Türkiye’deki ilköğretim programlarına yansımalarını ana hatları ile betimlemiştir. Çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki uygulanan programlar, yaşam boyu öğrenme becerileri açısından içerik analizine tabi tutulmuş ve hangi derslerde hangi becerilere vurgu yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve İngilizce dersi öğretim programlarındaki hedefler, beceriler ve etkinlikler analiz birimleri olarak kabul edilmiştir. Çalışmada, uygulanmakta olan ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından önceki programlara kıyasla daha duyarlı ve donanımlı olduğu, ancak bunların kazanım ve etkinliklere yansıtılmasında eksiklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel ve Yağcı (2012)’nin araştırmalarının amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemektir. Çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nın son sınıfında öğrenim görmekte olan 21 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseninde yapılmış, veriler görüşme tekniği ile elde edilmiş ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme kavramı bazı katılımcılar tarafından öğrenme zamanı ile ilişkilendirilmiş, bazı katılımcılar tarafından da kişisel gelişim ve uyum açılarından ele alınmıştır. Bununla birlikte ilköğretim programlarında yer alan temel becerilerin yaşam boyu öğrenmeyi geliştirici nitelikte olduğu, ancak bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında sorunlar yaşandığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

İzci ve Koç (2012) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf, Türkçe, Matematik öğretmenliği programlarının son sınıflarında öğrenim gören 387 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ‘Yaşam Boyu Öğrenme Anketi’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının, bilgi çağının gerektirdiği yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan (2013) çalışmasını, yaşam boyu öğrenme becerilerine ders kitaplarında yer verilme düzeyini belirlemek üzere yapmıştır. Çalışmanın evrenini, Erzurum ilindeki

ilkokullarda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları; örnekleme ise bu ders kitapları arasından rastgele seçilen bir yayın oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkili okuma-yazma becerileri, sosyal beceriler ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine metinlerde daha fazla, kendi öğrenmesinden sorumlu olma, derinlemesine akıl yürütebilme becerilerine ise en az yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmada, açıklayıcı metinlerin şiir türünden daha etkili olduğu, kısa metinlerin uzun metinlere göre daha az beceri özelliği içerdiği tespit edilmiştir.

Evin Gencel (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemiştir. Çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu belirlenmiştir.

Karakuş (2013)’un çalışmasının amacı, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemektir. Tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu, batıda yer alan yeni kurulmuş bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş, farklı bölüm ve sınıflarda okuyan 231 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Şahin (2010) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iyi seviyede bulunmuştur. Bununla birlikte sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, meslek yüksekokullarının programlarının öğrencilerde yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirecek nitelikte hazırlaması ve ona uygun öğretim sürecinin düzenlemesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Köksal ve Çöğmen (2013)’in araştırmasının amacı, öğretmen adaylarının üniversite olanakları ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırma karma desen olarak tasarlanmıştır ve eş zamanlı çeşitleme stratejisi

kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üniversite olanakları ile ilgili görüşlerini incelemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 maddelik “Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 365 öğretmen adayından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler ise, yine araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkili olabilecek sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmelere farklı bölümlerde öğrenim gören altı öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramının öneminin farkında oldukları ancak üniversitedeki öğrenmeyi destekleyici olanakları yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda üniversite yönetiminin öğrenciler için daha fazla sosyal ve kültürel etkinlik düzenleyebileceği, mesleki gelişim için önemli olan yaşam boyu öğrenme ve bu kavramla ilişkili diğer kavramlar hakkında öğrencilere bilgilendirici seminerler verilebileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Hürsen (2014) çalışmasında, yaşam boyu öğrenme ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nitel yöntemin benimsendiği çalışmada 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Verileri toplamak üzere araştırmacılar tarafından tasarlanmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, maddi sorunların, eğitim politikalarının ve öğrenci profilinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecini etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı, uzmanlar ve eğitimli öğretmenlerin yer aldığı kuruluşların yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmek için etkili çalışmalar yapmaları gerektiği yönünde görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2014)’ın çalışmasının amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını incelemektir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde beş farklı öğretmenlik branşında eğitim gören son sınıf öğrencileri tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin gereğine ve önemine inanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının mesleki, kişisel

gelişim veya boş zaman değerlendirme gibi konularda öğrenme ihtiyacı hissetmedikleri, öğrenmeye yönelik azim ve istek duymadıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014)'nin çalışmalarında, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Mersin Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan 255 öğretim elemanı oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak ve öğretim elemanlarından yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını bir metaforla tanımlamaları istenerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarınca üretilen metaforlarda ise öğrenmenin devamlılığına vurgu yapıldığı görülmüştür.

Köğce ve arkadaşları (2014) araştırmalarında, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınmasını amaçlamışlardır. Betimsel tarama modeliyle yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ile American Association of School Librarians (AASL)'nin belirlediği 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları göz önüne alınarak hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme konusunda olumlu görüşlere ve güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları, ancak 21. Yüzyıl Öğrenen Standartlarıyla ilgili tema ve alt temalar hakkında beklenen düzeyde kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, gelecek nesillerin şekillenmesinde rol alacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluk taşıyan üniversitelerde ve genel olarak eğitim sisteminde alınabilecek önlemlere ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Şahin ve Arcagök (2014)'ün araştırmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılmış araştırmaya Çanakkale il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda çeşitli branşlarda görev yapan 206 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak 51 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) araştırmalarında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup Hakkari ili Yüksekova ilçe merkezi ilkököl ve ortaokullarında görev yapan 362 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler Diker Coşkun’un (2009) geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kılıç ve Tuncel (2015) araştırmalarını, ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapmışlardır. Betimsel nitelikte olan çalışmanın örneklemini Denizli il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarında toplam 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği” ile Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve kıdemin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyet, branş ve kıdemin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır, ancak ölçeklerin alt boyutları karşılaştırıldığında anlamlı ilişkilerin var olduğu belirlenmiştir.

Oral ve Yazar (2015)'in çalışmalarının amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 Öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde lisans programlarına devam eden 310 öğretmen adayı oluşturmuştur. Kullanılan veri toplama aracı, "öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermediği, devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özçiftçi ve Çakır (2015) araştırmalarında, sınıf öğretmenliği alanında uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmaya, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı 134 sınıf öğretmeni katılmıştır. Ayrıca beş erkek ve beş kadın öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise, Çoklar (2008) tarafından NETS-T standartları kullanılarak geliştirilen "Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Yeterlilikler Ölçeği"dir. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterlikleri pozitif yönde yüksek düzeyde çıkmıştır. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları öz yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yapılan görüşmelerin de bu sonuçları desteklediği belirlenmiştir.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015)'in araştırmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim

yılında, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 1125; tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen örneklemini ise 286 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Diker Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliğindekilerden daha yüksek olduğu; akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Konu kapsamında yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, ulaşılan çalışmaların çoğunun öğretmen/öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin görüş/algı/yeterlik/eğilimlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar, nitel ve çoğunlukla nicel yaklaşımlar benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalarda verileri toplamak üzere, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüş/algı/yeterlik/eğilimleri belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından ya da daha önceden geliştirilmiş anket/ölçek kullanılmıştır. Ancak çoğu araştırmada Diker Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)”nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı dikkat çekmiştir. Bu çalışmalar dışında, öğretmen/öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin görüş/algı/yeterlik/eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları, üniversite olanakları, bireysel yenilikçilik düzeyleri, mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ayrı ayrı incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Bunlarla birlikte öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüş/yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların da olduğu görülmüştür. Ancak ulaşılan çalışmalar arasında öğretmen/öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüş/algı/yeterlik/eğilimlerine öğretmen yetiştirme sisteminin katkısını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.5. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Jenkins (2006)'nin çalışmasının amacı, kadınların istihdam edilmelerinde yaşam boyu öğrenmenin yararları konusunda katkıda bulunmaktır. Bu çalışma, başlangıçta istihdamda olmayan 30'lu yaşlardaki İngiliz kadınların, tarihsel analiz kullanılarak, 1991 ve 2000 yılları arasında istihdama geçişlerini etkilemiş faktörleri incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, yaşam boyu öğrenmenin, belirli niteliklere sahip ancak işgücü piyasasında aktif olmayan kadınların ücretli istihdama geçiş olasılığını artırdığını göstermiştir.

Tan ve Morris (2006) çalışmalarında, lisans öğrencilerinin dizüstü bilgisayar kullanımları ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, dizüstü bilgisayar kullanımına ilişkin 20 ve yaşam boyu öğrenme çıktılarına dair 12 maddeden oluşan bir ölçek ile toplanmıştır. Tarama modelindeki araştırmaya, İş ve Ekonomi Kolejinde laptop programına dahil olan 148 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin çeşitli yaşam boyu öğrenme çıktılarını elde etmek için farklı öğrenme ortamlarında dizüstü bilgisayarlarını kullandıklarını göstermiştir. Çalışma; formal, informal ve nonformal ortamlarda kullanılan dizüstü bilgisayarın, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme çıktıları olan mesleki (iş-ve kariyer ile ilgili), kişisel ve sosyal gelişimleri için önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Su (2011) çalışmasında, yaşam boyu öğrenmenin gelişimini Heidegger'in varlık felsefesi çerçevesinde ele almıştır. Bu çalışma, yaşam boyu öğrenme gelişimini varlık olarak genelde pragmatik yönleri ile anlamlandıran yetişkin eğitimi literatürünün eksik kuramlaştırmasına dikkat çekmektedir. Böylece, postmodern değişim zamanlarında öğrenmenin işlevsel modunun özel söylemine direnip, yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinin parçası olarak öğrenmeyi varoluşsal modda tanımlayarak Heidegger'in "var olma" anlayışını göz önünde bulundurmaktadır. Araştırma sonuçlarında, yetişkin eğitimi için araştırma, uygulama ve politika geliştirilmesinde öğrenmenin var oluş modunun etkileri tartışılmıştır.

Aleandri ve Girotti (2012)'nin çalışması, etkin bir yaşam boyu öğrenmeyi ve eğitimi gerçekleştirmek için eğitim sisteminin her kademesinin, özellikle okulun erken dönemlerinin önemli rolü hakkında pedagojik ve politik tartışmayı içermektedir. Bu bağlamda OECD tarafından sunulan uluslararası göstergelerden, karşılaştırmalı bir

çerçeve ortaya koymak amacıyla faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, beşeri sermayenin bütün ülkelerin büyüme ve refahı için en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.

Su ve diğerleri (2012)'nin çalışmasının amacı, üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla yaşam boyu öğrenenler yetiştirmek için öğretim uygulamalarının doğasını keşfetmektir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme gelişimini destekleyen bir öğretim süreci deneyimlerini ele alarak; neyi, nasıl öğrendiklerine yönelik dinamikleri anlamak için nitel bir fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Analizler sonucu, “self-based (kendinden tabanlı) öğretim”, “somutlaştıran öğretim” ve “duygusal katılımı destekleyen öğretim” olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ışığında, yaşam boyu öğrenenler olma yolunda öğrencilere izleyici olarak değil, katılımcı olarak yaşama dahil olmaları ve yaşamdan anlam bulmaları önerilmiştir. Bunun için de, kendine dayalı, özgün gelecekleri inşa edebilmek için yaşam boyu öğrenenler yetiştirmede yükseköğretime ve onun pedagojik uygulamalarına büyük görevler düştüğü vurgulanmıştır.

Finsterwald ve diğerleri (2013)'nin çalışmalarında düzenli öğretim içinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik temel yetkinliklerini geliştirmek için ortaöğretim okulu öğretmenlerine TALK adı verilen bir eğitim programı geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, okullarda yaşam boyu öğrenmeyi destekleme amacı ile profesyonel öğretmenler için geliştirilen bir eğitim programı olarak TALK'ın değerlendirme sonuçları verilmiştir. Bunun için iki temel amaç incelenmiştir: Öğretmen yeterlikleri ve işbirliği üzerindeki etkileri. Deneysel araştırmaya 40 ortaöğretim okulu öğretmeni katılmıştır. TALK olarak adlandırılan bu sürekli eğitim programı, sadece bireysel olarak öğretmenler için değil, genel olarak okulun gelişimine odaklanması üzerine geliştirilmiştir. TALK'ın uygulandığı kontrol grubunda tekrarlanan ölçüm sonuçları, TALK'ın öğretmen yeterliklerini ve işbirliğini geliştirmede başarılı bir program olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen eğitim programları ile öğretmenlerin hem kendilerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin hem de öğrencilerine bu yetkinliği kazandırabilmelerine yönelik yeterliklerinin geliştirilebileceği ortaya konulmuştur.

Ambrósio, Araújo e Sá ve Simões (2014)'in çalışmasının amacı, çok dilli gelişimde, yükseköğretime katılmayı teşvik etmek gibi hayatın farklı alanlarına yaşam

boyu öğrenmenin katkısına ilişkin geleneksel olmayan yetişkin öğrencileri temsil eden bir çalışma sunmaktır. Çalışmanın verileri, geleneksel olmayan yetişkin öğrenciler tarafından doldurulan bir online anket ile sağlanmıştır. Sonuçlar, sadece yaşam boyu öğrenmenin olumlu katkısını değil, aynı zamanda bunun önemli bir parçası olarak dil öğrenmenin önemini göstermiştir. Geleneksel olmayan yetişkin öğrencilerin çok dilli repertuarları daha fazla geliştirmek için bir fırsat sunması yönüyle yükseköğretime katılımı ve yaşam boyu öğrenme sürecini önemsedikleri belirlenmiştir.

Kang (2014)'ın araştırmasında öğretmen adayları için gerekli olan bir eğitim hizmeti almış öğrencilere, yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri ilgili anlayış kazandırılması amaçlanmaktadır. Çalışmada, eğitim hizmetinin öğretmen adaylarının profesyonellikleri, öz yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenmelerini ve sosyal yönlerini güçlendirme istekleri üzerine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için SPSS 18.0 programı kullanılarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Gyeongsangbuk-do alanından öğretmen adayları için, çalışmanın örneklemi Kore olarak belirlenmiştir. Cinsiyet, gelir, GPA, ESL katılım derecesi, eğitim hizmeti ihtiyacı, motivasyon bağımsız değişkenlerdir. Çoklu regresyon analizi sonucunda, eğitim hizmetine katılımın ve eğitim hizmetinin gerekliliğinin öğretmen adaylarının profesyonellikleri, öz yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenmelerini ve sosyal yönlerini güçlendirme istekleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Klug ve diğerleri (2014)'nin çalışmalarında öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yönlerini desteklemeye yönelik öğretmen yeterlikleri ölçülmüştür. Olası sonuçları gösterebilmek için 40 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerde yaşam boyu öğrenmenin yeni bir konu olarak ilgi uyandırdığı, ancak öğretmenlerin planlama esnasında öğrencilerini desteklemede yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Zadra (2014)'nın çalışmasının amacı; vatandaşlık, sosyal uyum ve yaşam boyu öğrenme gibi uzun vadeli hedeflere ulaşmak için enine (transversal) anahtar yetkinlikleri geliştirme sürecini ele almaktır. Toplumda okulların yeri ve işlevini yeniden düşünme amacıyla ve yaşam boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin Avrupa Parlamentosu ve Konseyin Tavsiyesi doğrultusunda, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının henüz tasarlandığı Kuzey İtalya'nın üç dil bilen ve üç kültürü barındıran bir vilayeti olan Güney Tirol'de okul programlarının son iyileştirilmesinde anahtar

yetkinliklerin oynadığı rol incelenmiştir. Araştırma fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Enine anahtar yetkinliklerin tanıtımı ve uygulanmasının; yeni öğretim yöntemleri, paydaşlar arasında yeni ilişkiler, yeni bir okul organizasyonu, yaparak öğrenme yaklaşımları ve bir ağ yapısı gibi büyük zorluklarının olduğu belirlenmiştir.

Konu kapsamında yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerinde yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeye yönelik yeterliklerinin belirlendiği çalışmaların olduğu, ayrıca başka çalışmalarda bu yeterliklerin gelişimi için hizmetiçi eğitim programlarının uygulanıp değerlendirildiği görülmüştür. Ulaşılan çalışmalar arasında eğitim hizmeti/öğretimsel faaliyetlerin üniversite öğrencisi/öğretmen/öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar olduğu da gözlenmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının özellikle yaşam boyu öğrenme yetkinliğini edinmeleri kapsamında öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

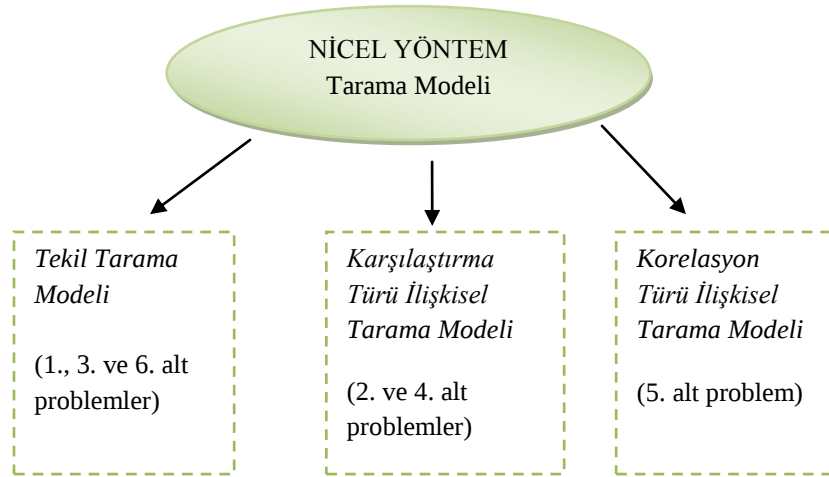
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğinin öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda, nicel araştırma yönteminin benimsendiği, genel tarama modellerinden tekil tarama modeli, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ve korelasyon türü ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırma tasarlanmıştır. Bu tasarı ile yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin kazanılmasında öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği, hem programa devam eden (birinci ve dördüncü sınıf) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine etki eden yetkinlik algıları hem de programın uygulayıcıları olarak öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik yetkinlikleri kazandırmada programların etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenerek araştırma konusu daha kapsamlı ele alınmıştır. Çalışmanın alt problemlerine ilişkin araştırma kapsamında kullanılacak modeller, aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Araştırmanın modeli ve desenlenmesi

Araştırmanın birinci, üçüncü ve altıncı alt problemlerine ilişkin amacı; öğretmen adaylarının, kişisel-mesleki yetkinlik algılarını (birinci alt problem), etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini (üçüncü alt problem) ve öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirme programlarının kişisel-mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini (altıncı alt problem) betimlemektir. Bu amaca yönelik araştırmada genel tarama modellerinden *tekil tarama modeli* kullanılmıştır. Bu modelde, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2014, s. 79). Bu betimleme ile belirtilen amaca ilişkin *an'lık durum* saptamasında bulunulmuştur.

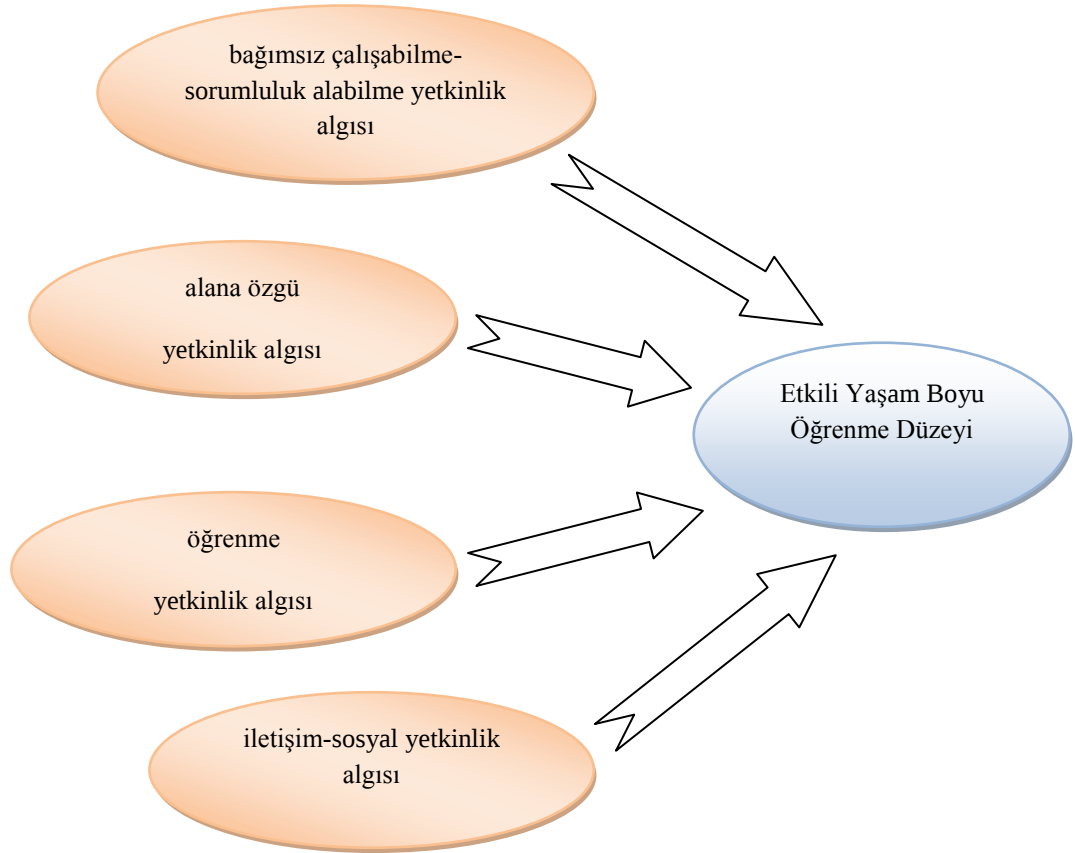
Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerine ilişkin amacı, öğretmen adaylarının, kişisel-mesleki yetkinlik algıları (ikinci alt problem) ve etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri (dördüncü alt problem) ile cinsiyetleri, sınıfları, öğrenim gördükleri üniversiteler arasındaki olası farklılaşmaları araştırmaktır. Bunu belirlemek üzere de genel tarama modellerinden *karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden* yararlanılmıştır. Bu tür modelle insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları, koşullar ve katılımcılar üzerinden herhangi bir müdahale olmaksızın belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 14). Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri teke indirgenir ve en olası çözümünden başlayarak bu ilişkiler sınanır (Karasar, 2014, s. 84).

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin amacı ise, öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini yordayıcı

etkisinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik araştırmada genel tarama modellerinden *korelasyon türü ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır. Bu tür ilişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri ve böyle bir değişim varsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2014, s. 82). Korelasyonel araştırmaların, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, ilişki düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli verileri ortaya koyan önemli araştırmalar oldukları ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmada kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi değişkenleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler hakkındaki hipotezlerin test edilmesini sağlayan geniş kapsamlı istatistiksel bir yaklaşımdır (Hoyle, 1995). Kline (2011)’a göre, yapısal eşitlik modelinin çoklu regresyona benzer amaçlarla kullanılmasıyla birlikte, çoklu gösterge değişkene dayalı iki veya daha çok örtük değişken, ilişkili hata terimleri, çoklu gösterge ile ölçülen bağımsız örtük değişkenler, ölçme hatalarını etkileşimli modellemede daha güçlü bir şekilde kullanılmaktadır. Yapısal eşitlik modelinin, diğer analiz tekniklerinden farklılığı, ölçüm hatalarından göreceli olarak arınmış olan örtük değişkenler arasındaki ilişkileri hesaplama ve yordama kapasitesine sahip olmasıdır (McGuigan, 1983; akt. Dinçer ve Karakaş, 2008). Yapısal Eşitlik Modeli, regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişkiyle, faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı tek bir analizde birleştirmektedir. Yapısal eşitlik modeli, teoriye dayalı olarak önceden belirlenmiş, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki nedensel ve korelasyonel ilişki örüntüsünün, veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi için kullanılmakta ve veriler için ne derecede uygun olduğuna yönelik değerlendirme ölçütleri sunmaktadır (Şehribanoğlu, 2005; Şimşek, 2007).

TYYÇ’de oluşturulmuş Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri’ndeki ‘kişisel-mesleki yetkinlikler’in yaşam boyu öğrenmeye yönelik belirlendiği, bunların öğretmen adaylarına kazandırıldığı ve bu yetkinliklerin kazanılmasıyla yaşam boyu öğrenmenin de kazanılacağı savunulmaktadır (TYYÇ, 2011). Dolayısıyla oluşturulan kuramsal modelde öğretmen yetiştirme programlarında kazandırılması hedeflenen kişisel-mesleki yetkinliklere (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinliği, alana özgü yetkinlik, öğrenme yetkinliği, iletişim-sosyal

yetkinlik) sahip olmanın, etkili yaşam boyu öğrenme düzeyini doğrudan etkilediği varsayılmıştır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini etkilediği şeklinde oluşturulan kuramsal modeli yapısal eşitlik modeli kapsamında açıklamaktadır. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik ana hedefi, öğretmen adaylarının TYYÇ’de belirlenen kişisel-mesleki yetkinliklere yönelik algıları ve etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri temel alınarak bir model geliştirme, bu model içeriğinde yer alan “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü”, “öğrenme”, “iletişim-sosyal” yetkinlik algıları ile etkili yaşam boyu öğrenme düzeyinin birbirleriyle olan yapısal ilişkilerini araştırarak geliştirilen kuramsal modeli test etmektir. Araştırmada; “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü”, “öğrenme”, “iletişim-sosyal” yetkinlik algıları bağımsız değişkenler, etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. İlgili kuramsal temel ışığında, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri gösteren Şekil 6’daki model geliştirilmiştir.



Şekil 6. Kişisel-mesleki yetkinlik algıları ve etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi arasındaki ilişkilere yönelik kuramsal model

Modelde öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme ve iletişim-sosyal yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Yapısal eşitlik modeli için kurulan hipotezler aşağıdaki şekildedir:

- a) H1: Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin anlamlı yordayıcısıdır.
- b) H2: Öğretmen adaylarının alana özgü yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin anlamlı yordayıcısıdır.
- c) H3: Öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin anlamlı yordayıcısıdır.
- d) H4: Öğretmen adaylarının iletişim-sosyal yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin anlamlı yordayıcısıdır.
- e) Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme, iletişim-sosyal), etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi sınıf seviyelerine (birinci ve dördüncü sınıf) göre değişmektedir.

Bu hipotezlerin sınındığı çalışmada nedensel desen kullanılmıştır. Nedensel desen, bir kısım değişkenler arasındaki ortaya çıkmış veya var olan neden-sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma desendir (Karadağ, 2009). Buradaki nedensellik kavramı, neden ve sonuç ilişkisine odaklanan deneysel desenlere işaret etmemektedir. Yapısal eşitlik modeli ile ortaya konan nedensellik ile ifade edilmek istenen, araştırmacılar tarafından kurgulanan bir model bağlamında, değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkilerin test edilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 255). Yapısal eşitlik modelinden yararlanılan bu çalışmada nedensel desen ile değişkenler arasındaki doğrudan etkiler test edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından ve bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Çalışmanın evren birimi, öğretmen yetiştirme

programları; gözlem birimi ise bu programları alan öğretmen adayları ve uygulayan öğretim elemanlarıdır. Soyut bir kavram olan genel evren, tanımlanması kolay, ulaşılması ise oldukça güç bir bütündür. Bu nedenle bu güçlüğü ortadan kaldırabilmek adına ulaşılabilen evren olarak “çalışma evreni” kavramı geliştirilmiştir (Karasar, 2014, s. 110). Bu çalışmada da ulaşılması zor genel evrenden çalışma evreni belirlenmiştir. Bu da, 2013–2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye’nin her coğrafi bölgesinden bir devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ve onların öğretim elemanlarıdır. Çalışma evreninde ilgili sınıflara yer verilmesinde; öğretmen yetiştirme programına sadece bir dönem dahil olmuş öğrencilerle (birinci sınıf), programı tamamlamak üzere olanlar (dördüncü sınıf) arasında olası değişikliklerin belirlenebilmesine ve bu şekilde programın etkililiğine yönelik yorumların yapılabilmesine olanak sağlaması etkili olmuştur.

Araştırma, çalışma evrenin tamamına ulaşılma imkanının olmaması nedeni ile evrenden seçilen örneklem üzerinden yürütülmüştür. Öğretmen adaylarına yönelik araştırma örnekleme oluşturulurken *çok aşamalı örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. İki veya daha fazla aşamada tamamlanan bu örneklemede örneklemin her aşamasında farklı yöntem izlenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmanın birinci aşamasında, *küme (grup) örnekleme yönteminden* yararlanılmıştır. Bu tür örnekleme özellikle büyük ölçekli tarama araştırmalarında yaygın olarak kullanılır ve bu örneklemede evrenden örnek alma işi, küme temelinde yapılır (Balcı, 2006; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu yöntem ile araştırmaya alınacak kümeler; Türkiye’nin her coğrafi bölgesinden birer üniversite olmak üzere, veri toplama aşamasında araştırmayı kolaylaştırıcı özelliklere sahip olmaları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Böylece kümeler; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakülteleri olarak belirlenmiştir. Örnekleme giren üniversitelerdeki öğretmen adaylarının tamamı (birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 12815 öğretmen adayı) üzerinde çalışılması ekonomik olmadığından bu üniversitelerdeki öğretmen adayları arasından örnekleme gidilmiştir. Bunun için ilk etapta her bir kümenin örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyine göre yaygın olarak kullanılan formülden yararlanılarak belirlenmiş (Tablo 1’de * ile

belirtilenler) ve bunlar toplanarak genel örneklem büyüklüğü 2129 olarak hesaplanmıştır. Örneklem belirlemenin ikinci aşamasında ise tabakalı örnekleme yapılmış ve örneklem birimi olarak iki alt grup (sınıf ve cinsiyet) belirlenmiştir. Olasılığa dayalı örnekleme türlerinden *tabakalı örnekleme yöntemi*, evrendeki alt grupların evrende var oldukları oranda örnekleme temsil edilmesini güvence altına alarak homojen alt gruplar elde etme olanağı sağlamaktadır (Balcı, 2006). Çalışmanın bu aşamasında ilk olarak her bir küme, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre iki tabakaya (birinci sınıf ve dördüncü sınıf) ayrılmış ve ikinci tabakalama ise öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre oluşturulmuştur. Araştırmada, tabakaların örneklem genişliği aşağıdaki formülden yararlanılarak hesaplanmıştır (Balcı, 2006, s. 95).

$$nh = \frac{Nh}{N} \times n$$

nh = Örneklem tabaka genişliği
Nh = Evren tabaka genişliği
N = Evren büyüklüğü
n = Örneklem büyüklüğü

Örneklem için her kümede olması gereken en az katılımcı sayısı (*), her tabakanın örneklem genişliği (nh) ve bunlar göz önünde bulundurularak oluşturulan çalışmanın örnekleme (n) Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Örneklem büyüklüğü

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

(*Her bir küme için hesaplanan örneklem büyüklüğü)

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

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya, örneklem kümelerini oluşturan her üniversiteden 250-354 arası olmak üzere toplamda 2159 öğretmen adayı dahil olmuştur. Her küme ve tabakadaki öğretmen adayı sayıları; geçersiz sayılan (çoğunlukla boş bırakılan, tüm maddeler için aynı seçeneğin işaretlendiği) veriler ve tek ve çok değişkenli aykırı değerlerin test edilmesi sonucu bu aykırı değerlerin veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan katılımcıları göstermektedir. Bu katılımcı sayısı ile örneklem

için belirlenen minimum kriterin karşılandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımları Tablo 4’te ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	837	38.8
Kadın	1322	61.2
Sınıf	f	%
1.Sınıf	1100	50.9
4.sınıf	1059	49.1
Üniversite	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	300	13.8
Yıldız Teknik Üniversitesi	250	11.6
Kastamonu Üniversitesi	323	15.0
Fırat Üniversitesi	354	16.4
Ankara Üniversitesi	276	12.8
Dicle Üniversitesi	324	15.0
Çukurova Üniversitesi	332	15.4
Toplam	2159	100.00

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

Çalışmada öğretmen adaylarının örnekleminin oluşturulması için yapılan küme örnekleme ile belirlenmiş üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik de örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem grubunun evreni temsil gücünü hesaplamada .05 sapma miktarı ve % 95 güven düzeyi dikkate alınarak bu çalışmanın öğretim elemanları için 549 birimlik olan evreni temsil edecek olan minimum katılımcı sayısı 226 olarak hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının örneklemini belirlemek için evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığına dayalı *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* (Balcı, 2006, s. 84)

kullanılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini 371 öğretim elemanından oluşmuştur. Buna göre 371 birimden oluşan öğretim elemanı örnekleminin araştırma evrenini temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine göre dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	274	73.9
Kadın	97	26.1
Unvan	f	%
Öğrt. Görv.	65	17.5
Yrd. Doç. Dr.	177	47.7
Doç. Dr.	86	23.2
Prof. Dr.	43	11.6
Kıdem	f	%
1-5 yıl	13	3.5
6-10 yıl	42	11.3
11-15 yıl	117	31.5
16-20 yıl	137	36.9
21 yıl ve üzeri	62	16.7
Üniversite	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	32	8.6
Yıldız Teknik Üniversitesi	48	12.9
Kastamonu Üniversitesi	45	12.1
Fırat Üniversitesi	51	13.7
Ankara Üniversitesi	54	14.6
Dicle Üniversitesi	75	20.2
Çukurova Üniversitesi	66	17.8
Toplam	371	100.00

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine göre dağılımları, % 73.9’unun erkek, % 26.1’inin ise kadın olduğunu göstermektedir. Erkek öğretim elemanlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımları, % 47.7 oranıyla en fazla Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip öğretim elemanlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Prof. Dr. unvanına sahip öğretim

elemanları ise % 11.6 ile dağılımda en düşük orana sahiptir. Öğretim elemanlarının programların uygulayıcıları olma kademelerine göre dağılımlarında ise, sırasıyla 16-20 yıl (% 36.9) ve 11-15 yıl (% 31.5) kıdeme sahip olanların yoğunlukta olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olanlar için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği

Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği (KMYAÖ), araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme süreci ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek maddeleri belirlenirken özellikle, Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Çerçevesince (EQF-LLL) oluşturulmuş Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde (TYYÇ) öğretmen adayları için belirlenmiş kişisel-mesleki yetkinlik ifadelerinden yararlanılmıştır. Ölçülmek istenen yapıyı tam olarak yansıtan bir madde havuzu elde edebilmek için ölçek maddeleri hazırlanırken uzman görüşüne de başvurulmuştur. Bu doğrultuda, biri Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan ve Bologna Eşgüdüm Komisyonu üyeliği yapmış, diğeri eğitim programları ve öğretim alanında çalışmakta olan iki öğretim üyesinden görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda TYYÇ'nin kişisel-mesleki yetkinliklerini yansıtan maddeler yazılarak toplamda 19 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler için *Tamamen Uyuyor* (5), *Çok Uyuyor* (4), *Orta Derecede Uyuyor* (3), *Az Uyuyor* (2) ve *Hiç Uymuyor* (1) şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

KMYAÖ'nün kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için biri Hacettepe Üniversitesi eğitimde ölçme ve değerlendirme, biri Fırat Üniversitesi eğitim programları ve öğretim, diğeri ise İnönü Üniversitesi eğitim yönetimi teftişi, planlaması ve ekonomisi alanından olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için uzman görüşüne başvurmanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Tavşancıl, 2010; Kline, 2011). Bu gerekliliğe bağlı olarak, uzmanlardan, ölçeği, ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde araştırmacı tarafından temele alınan TYYÇ ışığında değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler sonucunda, madde havuzundan herhangi bir maddenin çıkarılmasına ihtiyaç olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, bazı maddelerin ifade ediliş şekillerinde değişikliğe gidilmiştir. Ardından KMYAÖ'de yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresi hakkında geri bildirim almak için, 30 öğretmen adayı (18 kadın ve 12 erkek) üzerinde ön uygulama yapılmıştır. KMYAÖ'yü cevaplandıran öğrencilerle, uygulamanın ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, öğrencilerin ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin fikirleri alınmıştır. Öğrencilere ayrıca, ölçeğin amacını, ölçekteki madde sayısını ve ölçeğin nasıl doldurulması gerektiğini belirtmek üzere ölçeğin başında sunulan yönerge hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerden alınan görüşler, maddeler ve ölçek için hazırlanan yönergede herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını göstermiştir. Ön uygulamanın yapıldığı öğrenci grubundan elde edilen veriler, asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir. Bu süreçlerden sonra ölçme aracı geniş bir çalışma grubu üzerinde uygulamaya hazır hale gelmiştir.

3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme çalışması, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarısında öğretmen adaylarından oluşan dört farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken ulaşılabilirlik ilkesi göz önüne alınarak, araştırma Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Çalışma grubunda, üçüncü ve dördüncü sınıflardan öğretmen adayları yer almıştır. Çalışma grubunun bu sınıflardan oluşmasının nedeni, öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının lisans eğitimlerinin bitmesine yakın daha net oluşacağının

düşünülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışma gruplarına dair bilgiler ve her bir gruptan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen istatistiksel işlemler Tablo 6’da ayrıca özetlenmiştir.

Tablo 6. Ölçek geliştirme çalışmasına dahil edilen çalışma grupları

Çalışma Grupları	Veri	Gerçekleştirilen İstatistiksel İşlemler	
Birinci Çalışma Grubu	K= 154* E= 123* T= 277**	Yapı geçerliği için AFA’nın uygulanması	Ayrıca, birinci ve ikinci çalışma grubunun birleştirilmesiyle elde edilen veri seti üzerinden ölçümlerin Cronbach Alfa güvenirliği ve madde analizleri hesaplanmıştır.
İkinci Çalışma Grubu	K= 120* E= 103* T= 223**	Yapı geçerliği için DFA’nın uygulanması	
Üçüncü Çalışma Grubu	K= 32* E= 51* T= 83**	Ölçümlerin test tekrar test güvenirliği için birinci ve ikinci uygulama arasındaki korelasyonun hesaplanması	

*K=Kadın E=Erkek T=Toplam

**Çalışma gruplarındaki öğretmen adayları sayıları; geçersiz sayılan (çoğunlukla boş bırakılan, tüm maddeler için aynı seçeneğin işaretlendiği) veriler ve tek ve çok değişkenli aykırı değerlerin test edilmesi sonucu bu aykırı değerlerin veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan katılımcıları göstermektedir.

Birinci çalışma grubu; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde üçüncü sınıfa devam eden 154’ü (% 55.60) kadın ve 123’ü (% 44.40) erkek olmak üzere toplam 277 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır.

İkinci çalışma grubu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde dördüncü sınıfa devam eden 120’si kadın (% 53.80) ve 103’ü (% 46.20) erkek olmak üzere toplam 223 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak ölçümlerden yapılacak yorumların yapı geçerliği incelenmiştir. DFA’nın AFA’dan farklı bir çalışma grubu üzerinde yürütülmesinin daha etkili olduğu yönündeki yaklaşımlar (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999), DFA ve AFA’nın farklı örneklerde uygulanmasını gerektirmiştir.

Ayrıca, birinci ve ikinci çalışma grubunun birleştirilmesiyle elde edilen 500 kişilik veri üzerinden ölçümlerin Cronbach Alfa güvenilirliği ve madde analizleri hesaplanmıştır.

Üçüncü çalışma grubu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dördüncü sınıfa devam eden 32'ü (% 38.60) kız ve 51'i (% 61.40) erkek olmak üzere toplam 83 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçümlerin test tekrar test güvenilirliği, üç hafta ara ile gerçekleştirilen iki uygulamanın ardından bu gruptan elde edilen veriler üzerinden hesaplanmıştır. KMYAÖ'nün belirli aralıklarla aynı öğrenci grubuna iki defa uygulandığından, test tekrar test güvenilirliğine yönelik işlemler daha az sayıda katılımcıdan oluşan üçüncü bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi ile Yapı Geçerliliği

KMYAÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla öncelikle AFA uygulanmıştır. Veri setinin öncelikli olarak faktör analizine uygunluğunun sınanabilmesi için eksik değerler, aykırı değerler, normallik varsayımlarının, örneklem büyüklüğü, değişkenler arası korelasyon ve örnekleme yeterliliğinin (KMO ve Bartlett's küresellik testi) test edilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012; Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013/2015). Bu gereklilikler doğrultusunda ölçme aracının AFA ile sınanabilmesi için, ilk olarak veri setindeki eksik değerler frekans tablosu aracılığıyla incelenmiş ve gözlenen her bir değişken açısından veri setinde herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır.

AFA'nın yapılabilmesi için test edilmesi gereken bir diğer varsayım tek ve çok değişkenli aykırı değerlerdir. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin +3.00 ile -3.00 aralığında olması gerekliliği (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) kabul edilmiş ve çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde Mahalanobis uzaklığı $\chi^2(19) = 43.82$, ($p < .001$) hesaplanmıştır. Bu çalışmada z değeri +3.00 ile -3.00 aralığının dışında kalan ve Mahalanobis uzaklığı 43.82'nin üstünde yer alan gözlemler çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Kalan 277 katılımcıya ait veri seti, normallik varsayımı açısından

incelenerek tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Buna göre tek değişkenli normalliğin sağlandığı gözlenmiştir.

Normallik varsayımlarının ardından örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Faktör analizi çalışmalarında yer alması gereken katılımcı sayısı konusunda bir kesinlik olmadığından, ilgili alan yazında yer verilen ölçütlerden en az ikisini karşılayacak bir büyüklüğe ulaşılması önerilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Ferguson ve Cox (1993) faktör analizi çalışmalarında, ölçüt olarak alınması gereken katılımcı sayısının en az 100 olduğunu belirtmektedir. Tinsley ve Kass (1979), eğer örneklem büyüklüğü 300'ün altında ise, madde sayısının 5 ile 10 katı olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kline (2011) ise, örneklem büyüklüğünün değişken (madde) sayısının 10 katı kadar olmasını önermekte ve güvenilir faktörler çıkarmak için 200 kişilik örneklemi, genellikle yeterli düzeyde bir ölçüt olarak değerlendirmektedir. Sıralanan ölçütlere göre bu çalışmada, aykırı değerlere sahip gözlemlerin çıkarılması ile 277 katılımcıdan oluşan birinci çalışma grubundaki katılımcı sayısının AFA için yeterli olduğu görüşüne varılmıştır.

Bunların yanı sıra AFA için verilerin uygunluğunun tespitine yönelik değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve aralarında kabul edilebilir ilişki ($r > .30$) gözlenen değişkenlerin çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Bu durum, korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013/2015) göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılacak bir diğer işlem, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin incelenmesi ve Bartlett Küresellik testinin gerçekleştirilmesidir. KMO testi sonucu ($KMO = 0.905$) 277 katılımcıdan oluşan veri setinin örnekleme açısından yeterli olduğunu ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ($X^2 = 2151.396$; $sd = 153$; $p = 0.000$) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte KMO değerinin .60'tan yüksek ve Bartlett Küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu (Büyüköztürk, 2007) da ortaya koymaktadır.

Veri seti AFA için hazır hâle getirildikten sonra ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin AFA'da 19 madde için yapılan temel bileşenler faktörleştirme tekniği ve direct oblimum döndürme sonucunda, yapının toplam varyansın % 59.66'sını açıklayan özdeğeri 1'in üzerinde dört faktörlü olduğu bulunmuştur. Yapılan ilk analiz sonucunda dört faktörlü

yapı için bileşen korelasyon matrisi incelendiğinde, $r = 0.256$ ile 0.460 arasında değerler aldığı görülmüştür. Buna göre faktörler arasında ilişki ($r \geq .32$) gözlemlendiği için analiz sonuçlarının Direct Oblimin eğik döndürme tekniğiyle yorumlanmasına devam edilerek bu döndürme tekniği ile elde edilen pattern matriksten alınan faktör yüklerinin yorumlanması yoluna gidilmiştir. Faktör yükleri incelendiğinde, faktör yükü .40'ın altında kalan ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan (binişik) sadece bir maddenin olduğu görülmüştür. Bu madde çıkarıldığında ölçek için kapsam geçerliği açısından büyük bir kayıp olmayacağı düşüncesiyle; maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece 18 madde üzerinden faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu durumda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük, kuramsal yapıyı temsil ettiği gözlenen dört faktör verdiği belirlenmiştir. Bu yapıya ilişkin değerler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonuçları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ortak Varyans
M13	.803	.037	-.026	.078	.706
M15	.767	.140	-.103	.003	.614
M14	.723	.065	.122	-.001	.656
M12	.652	-.074	.249	.030	.618
M11	.574	.017	.050	.216	.527
M18	.064	.783	.045	.029	.692
M17	.231	.734	.001	-.030	.692
M16	.170	.644	.108	-.145	.523
M19	-.145	.581	-.027	.238	.393
M7	-.008	-.066	.884	-.024	.734
M8	-.050	.203	.828	-.061	.737
M6	.034	-.141	.774	.091	.638
M9	.045	.225	.631	.025	.577
M5	.164	-.051	.499	.193	.463
M3	.107	-.035	-.054	.810	.690
M2	-.094	.100	.154	.753	.666
M4	.299	-.046	.031	.620	.633
M1	.132	.186	.127	.516	.537
Özdeğerler	7.039	1.607	1.381	1.068	
Açıklanan Varyans	39.105	8.930	7.671	5.933	
Toplam Açıklanan Varyans	39.105	48.035	55.707	61.639	

Tablo 7'de ölçeğin toplam varyansın % 61.64'ünü açıkladığı görülmektedir. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması sosyal bilimler

alanı için yeterli olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2010). Bu açıdan, dört faktörlü bu ölçeğin toplam varyansa yaptığı katkı oranı yeterli olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte ölçekte kuramsal olarak tanımlanan maddelerin, yapılan faktör analizi sonucunda kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Buna göre; birinci faktörün tek başına toplam varyansın % 39.11'ini açıkladığı, beş maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktör altında toplanan maddeler, TYYÇ'nin kişisel-mesleki yetkinliklerinden öğrenme yetkinliğine ilişkin ifadeleri içerdiğinden “Öğrenme Yetkinliği (ÖY)” olarak adlandırılmıştır. ÖY boyutunda bulunan maddelerin faktör yüklerinin .57 ile .80 arasında olduğu belirlenmiştir. İkinci faktörün ise toplam varyansın % 8.93'ünü açıkladığı, dört maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu faktör, TYYÇ'nin kişisel-mesleki yetkinliklerinden iletişim ve sosyal yetkinliklerle ilişkili maddeleri kapsadığından “İletişim-Sosyal Yetkinliği (İSY)” olarak adlandırılmıştır. İSY alt ölçeğindeki maddelerin faktör yüklerinin .58 ile .78 arasında değiştiği saptanmıştır. Tablo 6’da görüldüğü üzere üçüncü faktör, toplam varyansın % 7.67'sini açıklamakta ve beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktöründeki maddeler, TYYÇ'nin kişisel-mesleki yetkinliklerinden alana özgü yetkinlik ifadelerini içermektedir, dolayısıyla bu faktör “Alana Özgü Yetkinliği (AÖY)” olarak adlandırılmıştır. AÖY boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri .50 ile .88 arasında sıralanmaktadır. Dördüncü faktörün ise toplam varyansın % 5.93'ünü açıkladığı, dört maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin bu faktörü, TYYÇ'nin kişisel-mesleki yetkinliklerinden bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmeye ilişkin yetkinlik ifadeleri ile betimlenen maddeleri içermektedir ve bu nedenle “Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği (BÇSAY)” olarak adlandırılmıştır. BÇSAY alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri .52 ile .81 arasında değişmektedir.

KMYAÖ’de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve % 27’lik alt-üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t değerleri hesaplanarak test edilmiştir. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. KMYAÖ madde analizi sonuçları

Alt Ölçekler	Maddeler	Düzeltilmiş	%27'lik		%27'lik		sd	t	p
		Madde-Toplam	Alt grup		Üst grup				
		Korelasyonu (n=500)	(n=135)		(n=135)				
			M	ss	M	ss			
BÇSAY	KMY1	.641	3.39	.63	4.69	.51	256.04	-18.46	.000
	KMY2	.583	3.42	.57	4.56	.56	267.91	-16.22	.000
	KMY3	.540	3.41	.70	4.67	.58	258.87	-15.97	.000
	KMY4	.621	3.46	.66	4.67	.51	252.67	-16.61	.000
AÖY	KMY5	.581	3.04	.60	4.30	.70	262.04	-15.79	.000
	KMY6	.542	3.06	.72	4.22	.76	266.84	-12.82	.000
	KMY7	.551	3.32	.64	4.45	.73	263.72	-13.54	.000
	KMY8	.620	3.19	.67	4.50	.65	267.80	-16.18	.000
	KMY9	.641	3.07	.68	4.53	.60	264.16	-18.37	.000
ÖY	KMY10	.602	3.33	.65	4.60	.58	264.89	-16.79	.000
	KMY11	.647	3.20	.66	4.68	.51	251.51	-20.45	.000
	KMY12	.665	3.29	.62	4.77	.42	235.98	-22.91	.000
	KMY13	.660	3.30	.50	4.73	.46	266.12	-24.22	.000
	KMY14	.586	3.56	.64	4.71	.50	253.11	-16.46	.000
İSY	KMY15	.495	2.88	.78	4.33	.89	263.22	-14.10	.000
	KMY16	.603	3.24	.89	4.75	.49	210.64	-17.18	.000
	KMY17	.569	3.01	.75	4.61	.69	266.04	-18.19	.000
	KMY18	.358	2.27	.94	3.79	1.26	248.87	-11.18	.000

* p < .001

Tablo 8’de görüldüğü üzere ölçeğin her bir faktöründe yer alan maddeler için hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlar; BÇSAY alt ölçeği için .54 ile .64 arasında, AÖY alt ölçeği için .54 ile .64 arasında, ÖY alt ölçeği için .59 ile .67 arasında ve İSY alt ölçeği için .36 ile .60 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun .30 ve üzerinde olması ölçütünün (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2007) tüm maddeler için karşılandığı ve böylece ölçeğin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca, Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde, % 27’lik alt ve üst grupların (n = 135) madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ölçekteki tüm maddeler için anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Alt ve üst gruplar arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaşması, maddelerin

ayırt ediciliği için bir kanıt olarak nitelendirilerek (Erkuş, 2012) maddelerin yer aldıkları alt ölçeklerle aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları (Büyüköztürk, 2007) söylenebilir. Bu bulgu, ölçeğin öğretmen adaylarını kişisel-mesleki yetkinliklere ilişkin algıları açısından ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

3.3.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yapı Geçerliği

KMYAÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla ikinci çalışma grubu üzerinden DFA yapılmıştır. DFA'nın yapılabilmesi için eksik değerler, aykırı değerler, normallik varsayımları test edilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak, gözlenen her bir değişken incelendiğinde veri setinde herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin $+3.00$ ile -3.00 arasında olması koşulu (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) göz önünde bulundurularak bu aralığın dışında uç değere sahip satırlar silinmiştir. Çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde ise Mahalanobis uzaklığı $\chi^2(18) = 42.31$, ($p < .001$) hesaplanarak bu değer üzerinde yer alan gözlemler çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Normallik testi için de sürekli değişkenlere yönelik tek değişkenli ve çoklu normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve tek değişkenli normalliğin sağlandığı gözlenmiştir. Çok değişkenli normallik testi ise çoklu normallikten bir sapmanın olmadığını ortaya koymuştur (Çarpıklık $z = -0.345$, $p > .001$; Basıklık $z = -3.317$, $p > .001$; Çarpıklık ve Basıklık $\chi^2 = 11.121$, $p > .001$). Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

DFA, örneklem büyüklüğüne de duyarlı (Ullman, 2013/2015) olduğu için normallik varsayımlarının ardından örneklem büyüklüğünün DFA için yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Doğru biçimde belirlenmiş modellerin DFA ile sınanabilmesi için makul örneklem büyüklüğünün 150 olduğu belirtilmektedir (Muthen ve Muthen, 2002). Hoogland ve Boomsma (1998)'ya göre ise çok değişkenli normal dağılmış veri ile yapılan DFA için en az 200 katılımcıdan oluşan bir örnekleme ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yaklaşımlar, çalışmadaki 223 katılımcının DFA için yeterli bir örnekleme işaret ettiğini göstermektedir.

İkinci çalışma grubundan toplanan verilerin AFA sonucunda elde edilen 18 madde ve dört faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek için birinci düzey DFA uygulanmıştır. Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak öncelikle, AFA ile ortaya çıkan dört faktörlü model tek faktörlü model ile kıyaslanmıştır. Kıyaslama, ilgili alan yazında uyum iyiliğine ilişkin genel kabul gören “mükemmel uyum ölçütleri” ve “kabul edilebilir uyum ölçütleri” (Tanaka ve Huba, 1985; Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacher ve Lomax, 2004; Byrne, 2010; Kline, 2011) dikkate alınarak yapılmıştır. Tablo 9’da sınanan iki model yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

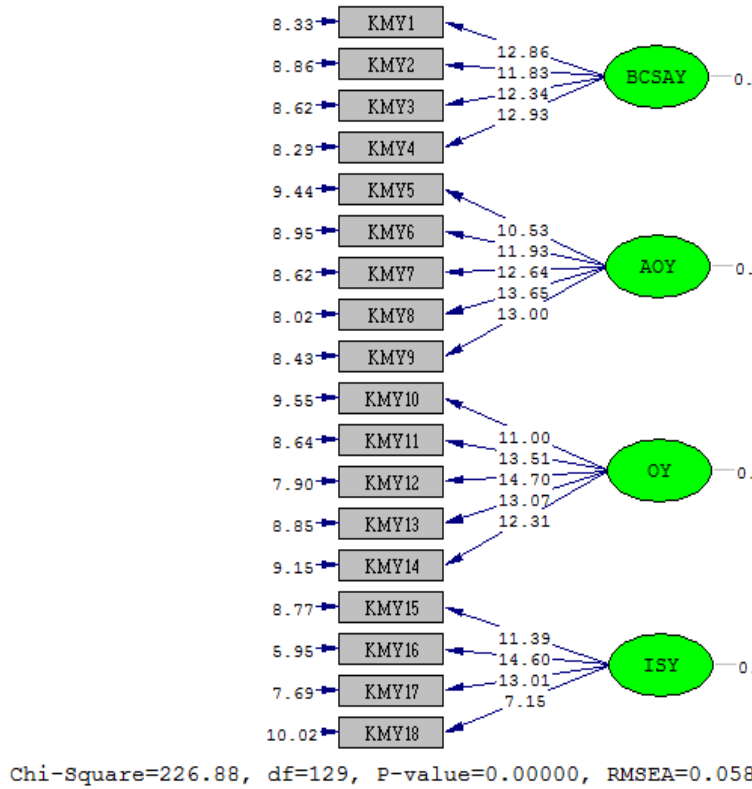
Tablo 9. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Tek Fakt.	Sonuç	Dört Fakt.	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	5.08*	-	1.76*	Mükemmel
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.74	-	.90	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.68	-	.86	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir	.98	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir	.96	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.92	Kabul Edilebilir	.98	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir	.98	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.14	-	.058	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.079	Kabul Edilebilir	.050	Kabul Edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.80	Kabul Edilebilir	.81	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.59	Kabul Edilebilir	.68	Kabul Edilebilir

*Tek faktörlü model için $\chi^2=685.55$, $sd=135$ Dört faktörlü model için $\chi^2=226.88$, $sd=129$

Analiz sonucunda tek faktörlü modelden elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, modelin birçok ölçüt açısından kabul edilebilir ya da mükemmel uyum

vermediği görülmüştür. Dolayısıyla tek faktörlü modelin doğrulanmadığı söylenebilir. Dört faktörlü modelden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde ise bütün değerlerin mükemmel veya kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Dört faktörlü KMYAÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=1.78$, GFI=.90, AGFI=.86, CFI=.98, NFI=.96, NNFI=.98, IFI=.98, RMSEA=.058, SRMR=.050, PNFI=.81 ve PGFI=.68 olarak bulunmuştur. Uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen dört faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Doğrulan dört faktörlü modele ilişkin *t* değerlerinin gösterildiği yol diyagramı Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Modele ilişkin *t* değerleri

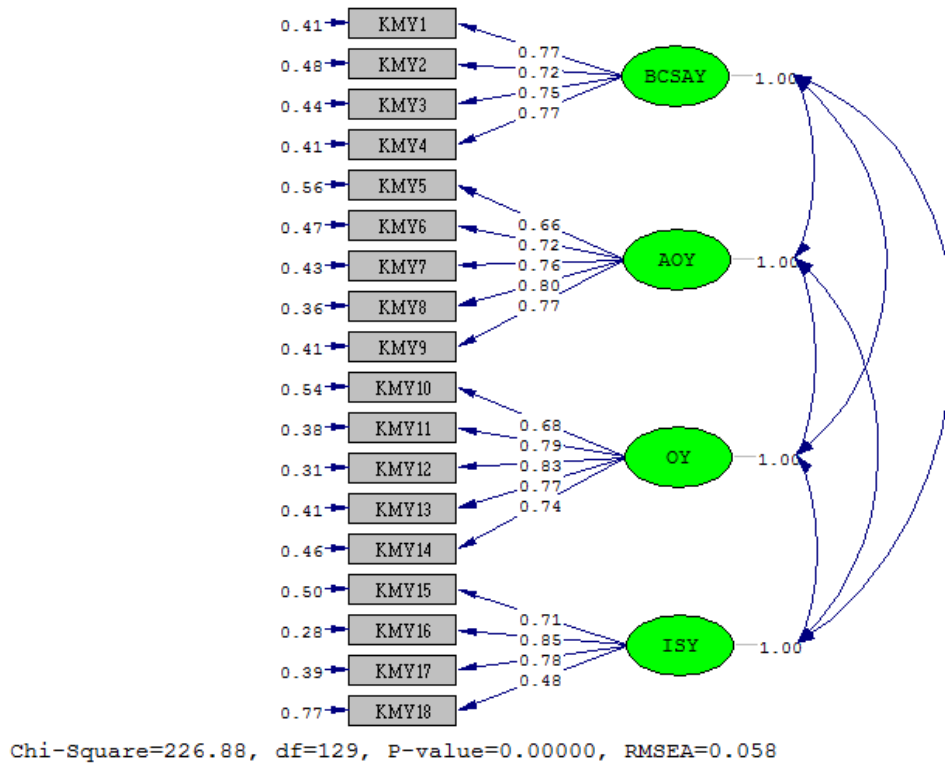
DFA sonucu elde edilen dört faktörlü modele ilişkin *t* değerleri incelendiğinde; *t* değerlerinin BÇSAY alt ölçeği için 11.83 ile 12.93 arasında, AÖY alt ölçeği için 10.53 ile 13.65 arasında, ÖY alt ölçeği için 11.00 ile 14.70 arasında, İSY alt ölçeği için 7.15 ile 14.60 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan *t* değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu

göstermekte ve anlamlı olmayan t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2011). Buna göre, DFA’da elde edilen tüm t değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunduğu için modelden çıkarılması gereken madde olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Modelin yapı geçerliği, yakınsak geçerlilik (convergent validity) ve ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) teknikleri ile de irdelenmiş ve aşağıda bunlara ilişkin bilgilere ayrı ayrı olarak yer verilmiştir.

3.3.1.5. Yakınsak Geçerliği

Yakınsak geçerliği için her bir maddenin faktör yükü, her bir boyuta ilişkin birleşik güvenirliği (composite reliability) ve ortalama açıklanan varyans (average variance extracted-AVE) hesaplanmıştır. İlk olarak faktör yükleri incelenmiştir. Doğrulan dört faktörlü modele ilişkin standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını içeren yol diyagramı Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. KMYAÖ’ye ilişkin ölçüm modeli

Şekil 8’de görüleceği üzere, faktör yükleri BÇSAY boyutu için .72 ile .77 arasında, AÖY boyutu için .66 ile .80 arasında, ÖY boyutu için .68 ile .83 arasında, İSY boyutu için ise .48 ile .85 arasında değişmektedir. Yakınsak geçerlik için her bir madde yükünün .50’den büyük olması beklenir (Fornel ve Larcker, 1981). Bu bağlamda her bir faktöre ilişkin yük değerleri incelendiğinde, ölçekteki sadece bir maddenin (KMY18) bu ölçütün altında (.48) kaldığı belirlenmiştir. Eldeki bulgular ışığında bu maddenin de ilgili faktör ile iyi düzeyde nitelendirilebilecek bir ilişki içerisinde olması, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak her bir boyuta ilişkin ortalama açıklanan varyans (OAV) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin de .50’den büyük olması beklenir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006, s. 777-778). Ölçeğin dört alt boyutun her biri için elde edilen OAV değerlerinin .52 ve .58 arasında değiştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla hem çoğu maddenin faktör yükünün hem de her bir boyut için OAV değerlerinin .50 değerinden büyük olması yakınsama geçerliğinin kanıtı olarak gösterilebilir.

Yakınsak geçerliğine ilişkin son gösterge olarak birleşik güvenirlik hesaplanmıştır. Her bir yapıya ilişkin hesaplanan birleşik güvenirlik değerlerinin .84 ile .88 arasında olduğu bulunmuştur. Tablo 10’da ölçek verilerinin güvenirlik ve ortalama açıklanan varyans (OAV) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 10. Ölçek verilerinin OAV ve güvenirlik değerleri

Alt Ölçekler	OAV*	Birleşik Güvenirlik**	Cronbach Alfa (n=500)	Test Tekrar Test (n=83)
BÇSAY	.57	.84	.81	.73
AÖY	.55	.86	.85	.72
ÖY	.58	.88	.86	.75
İSY	.52	.80	.74	.85

*OAV = $(\sum \lambda^2) / (\sum \lambda^2) + (\sum \eta)$

** Birleşik Güvenirlik = $(\sum \lambda)^2 / (\sum \lambda)^2 + (\sum \eta)$

Tablo 10’da birleşik güvenirlik değerlerinin her birinin .70’in üzerinde ve OAV değerlerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu durum yakınsak geçerliğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile de test edilmiştir. Ölçümlerin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, BÇSAY alt ölçeği için .81, AÖY alt ölçeği için .85, ÖY alt ölçeği

için .86 ve İSY alt ölçeği için .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı ise $\alpha = .91$ 'dir. Güvenirlik katsayısının .90 civarında mükemmel, .70'in üzerinde ölçülen iç tutarlılığın ise yeterli düzeyde kabul edildiği (Nunnally ve Bernstein, 1994; Kline, 2011) göz önüne alındığında, hesaplanan iç tutarlık katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçümlerin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek için ise 83 öğrenci üzerinde üç hafta ara ile iki uygulama yapılmıştır. Birinci ve ikinci uygulama arasındaki tutarlığı ortaya koymak amacıyla, iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları BÇSAY alt ölçeği için .73, AÖY alt ölçeği için .72, ÖY alt ölçeği için .75 ve İSY alt ölçeği için .85 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayıları ölçeğin kararlılık açısından güvenilir olduğunu göstermiştir.

3.3.1.6. Ayırt Edici Geçerliği

Modelde yer alan faktörlerin ne derecede ayrıştığını belirlemek için ayırt edici geçerlik (discriminant validity) de incelenmiştir. Ayırt edici geçerlik, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların OAV değerlerinin karekökü ile karşılaştırılması yoluyla değerlendirilmektedir. Tablo 11'de KMYAÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri ve OAV değerlerinin karekökü verilmiştir.

Tablo 11. KMYAÖ'nün gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri ve OAV değerlerinin karekökü

	BÇSAY	AÖY	ÖY	ISY
BÇSAY	.75			
AÖY	.69*	.74		
ÖY	.74*	.68*	.76	
ISY	.61*	.61*	.65*	.72

*p < .05

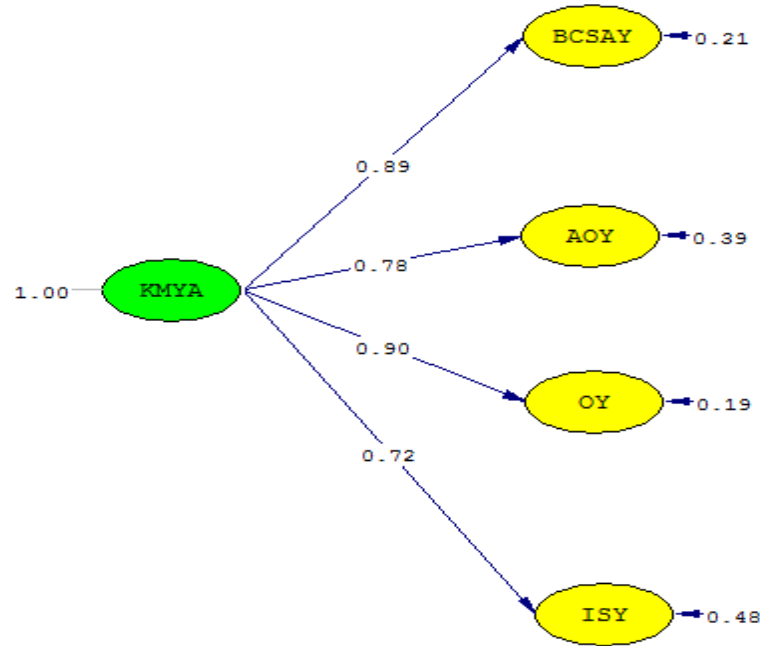
Not. Korelasyon matrisinin köşegen elemanları (koyu olan değerler) OAV'ın karekökünü ve köşegen dışı elemanlar ise alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir.

Ayırt edici geçerliğin sağlanabilmesi için herhangi alt boyuttaki OAV değerinin karekökünün o alt boyutun diğer alt boyut ile aralarındaki korelasyondan ve aynı zamanda .50 değerinden büyük olması gerekmektedir (Fornel ve Larcker, 1981; McDonald ve Ho, 2002). Tablo 11’de görüldüğü gibi her bir alt boyut için hesaplanan OAV’ın karekökü diğer alt boyutlar ile olan korelasyon değerlerinden daha büyüktür. Bu durumda ayırt edicilik geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Bununla birlikte korelasyon değerleri incelendiğinde, tüm alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Modelin doğrulanabilmesi için faktörler arasında yer alan korelasyon değerlerinin çok yüksek ($r > .85$) olmaması gerekmektedir (Kline, 2011). Dolayısıyla bu modelde belirlenen faktörler arası korelasyonların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.1.7. Alt Bileşenlerle Bağıntısı

KMYAÖ’nün psikometrik özellikleri birinci düzey (first order) DFA’dan elde edilen bulgulara dayandırılmıştır. Ancak çalışmaya konu olan kişisel-mesleki yetkinlik yapısının alt boyutlarla olan bağıntısı için ikinci düzey (second order) DFA modeli çözümlenerek uyum indeksleri χ^2/sd : 1.77; RMSEA: .059; GFI: .90; AGFI: .86; SRMR: .051; NFI: .96; NNFI: .98; CFI: .98 olarak bulunmuştur. Yapısal parametreler ise Şekil 9’da verilmiştir.



Chi-Square=231.56, df=131, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 9. KMYAÖ'nün alt bileşenlerle olan bağıntısı

Şekil 9'da görüldüğü üzere, KMYAÖ alt ölçeklerince oldukça yüksek yapısal katsayılarla açıklanmaktadır. Bununla birlikte kişisel-mesleki yetkinlik algı yapısının en önemli bileşeninin öğrenme yetkinlik algısı ($\beta = 0.90$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu yetkinliği ise bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısı alt boyutu takip etmiştir ($\beta = 0.89$; $p < .05$). Bu yapılarından sonra ise alana özgü yetkinlik algısı ($\beta = 0.78$; $p < .05$) ve iletişim-sosyal yetkinlik algısı ($\beta = 0.72$; $p < .05$) alt boyutları gelmektedir. Araştırmanın örneklemine bağlı olan bu birbirine yakın değerler, öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarını arttırmak için ölçeğin alt boyutlarını oluşturan tüm yetkinlik algılarını artırmanın önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

TYYÇ'ye dayalı teorik yapı bağlamında geliştirilen KMYAÖ öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarını açığa çıkarıcı bir değerlendirme işlevi sağlayacağından geçerlik ve güvenirlik verilerinin zenginleştirilmesi önemsenmiştir. Sonuç olarak araştırmada, öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarına dair geçerli ve güvenilir ölçümler elde edilmesine imkân tanıyacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. KMYAÖ'nün geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları, Türkiye

Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesince öğretmen adayları için belirlenen kişisel-mesleki yetkinliklere yönelik ilk kez geliştirilen algı ölçeğinin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (EYBÖÖ), tek faktörlü yapıya sahip olup 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, bireyin yaşam boyu öğrenmedeki başarısını ve bireyde etkili bir yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmeyi sağlayacak özelliklerin bulunma düzeyini değerlendirmek için yardımcı bir araç olduğu belirtilmiştir. EYBÖÖ'nün geliştirilme çalışmasında tek faktörlü yapının açıklanan varyansı % 41.68'dir. Uyum indeksleri ($\chi^2/sd=3.39$, RMSEA=.057, GFI=.84, AGFI=.82, RMR=.033, SRMR=.044, NFI=.97, NNFI=.98, CFI=.98) değerlendirilmiş ve modelin iyi bir uyuma sahip olduğu doğrulanmıştır. Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Kişisel-Mesleki Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Görüşler Ölçeği

Öğretmen yetiştirme programlarının kişisel-mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşler ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı hazırlanırken, KMYAÖ temel alınmıştır. Öğretim elemanlarından öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel ve mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin KMYAÖ kapsamında ele alınmasına karar verilerek ölçek formu buna yönelik hazırlanmıştır. Toplamda 18 maddeden oluşan ölçekte, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel ve mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin ifadeler için *Tamamen Etkili* (5), *Çok Etkili* (4), *Orta Derecede Etkili* (3), *Az Etkili* (2) ve *Hiç Etkili Değil* (1) şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Bu şekildeki düzenlemelerle ölçme aracı, ölçek geliştirmeye yönelik oluşturulan çalışma grubu üzerinde uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Ölçek geliştirme çalışması, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarısında öğretim elemanlarından oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken ulaşılabilirlik ilkesi göz önüne alınarak, araştırma İnönü, Adıyaman, Gaziantep ve Dicle Üniversiteleri eğitim fakültelerinde yürütülmüştür. Araştırma grubunda bu fakültelerde görev yapan Öğretim Görevlisi, Yrd. Doç. Dr., Doç. Dr. ve Prof. Dr. unvanına sahip öğretim elemanları yer almıştır. Araştırma grubunun bu unvanlardaki öğretim elemanlarından oluşmasının nedeni, öğretmen yetiştirme programlarının bire bir uygulayıcıları olmalarından dolayı öğretmen yetiştirme programlarının kişisel ve mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğini, görüşleri ile daha net yansıtacaklarının düşünülmesidir. Böylece çalışma grubu, sözü edilen üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan 47'si kadın (% 27.17), 126'sı (% 72.83) erkek olmak üzere toplam 173 öğretim elemanından oluşmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcı sayısı; tek ve çok değişkenli aykırı değerlerin test edilmesi sonucu bu aykırı değerlerin veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan katılımcıları göstermektedir. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden DFA uygulanarak ölçümlerden yapılacak yorumların yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için DFA'dan yararlanılmasının nedeni, ölçme aracının, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yetkinlik algılarına ilişkin daha öncesinde geliştirilmiş KMYAÖ temel alınarak oluşturulmasıdır. KMYAÖ'nün dört faktörlü bir yapıda olması ve bu yapının öğretim elemanı görüşlerine yönelik oluşturulmuş bir başka form ile ortaya çıkarılması amaçlandığından bu yapıya sadık kalınarak oluşturulmuş model DFA ile sınanmıştır. Ölçek kuramsal bir modele ve öneriye dayandığı için sadece DFA (Harrington, 2008) ile istatistiksel işlemler yürütülmüştür.

DFA'nın yapılabilmesi için eksik değerler, aykırı değerler, normallik varsayımları test edilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak gözlenen her bir değişken incelendiğinde, veri setinde herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin +3.00 ile -3.00 arasında olması koşulu göz önünde bulundurularak bu aralığın dışında uç değere sahip satırlar silinmiştir. Çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde ise Mahalanobis uzaklığı $\chi^2(18) = 42.31$, ($p < .001$) hesaplanarak bu değer üzerinde yer alan gözlemler çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Normallik testi için de sürekli değişkenlere yönelik tek değişkenli ve çoklu normallik testleri yapılmıştır. Tek

değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve tek değişkenli normalliğin sağlandığı gözlenmiştir. Çok değişkenli normallik testinde ise Çarpıklık $z = 1.388$, $p > .001$; Basıklık $z = -0.088$, $p > .001$; Çarpıklık ve Basıklık $\chi^2 = 1.934$, $p > .001$ bulunmuş ve bu değerler çoklu normallikten bir sapmanın olmadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla tek değişkenli ve çoklu normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

DFA, örneklem büyüklüğüne de duyarlı olduğu için normallik varsayımlarının ardından örneklem büyüklüğünün DFA için yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Doğru biçimde belirlenmiş modellerin DFA ile sınanabilmesi için makul örneklem büyüklüğünün 150 olduğu belirtilmektedir (Muthen ve Muthen, 2002). Bu yaklaşım, çalışmadaki 173 katılımcının DFA için yeterli bir örnekleme işaret ettiğini göstermektedir.

Varsayımların karşılanmasıyla çalışma grubundan toplanan verilerin 18 madde ve dört faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek için ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Tablo 12’de sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 12. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri

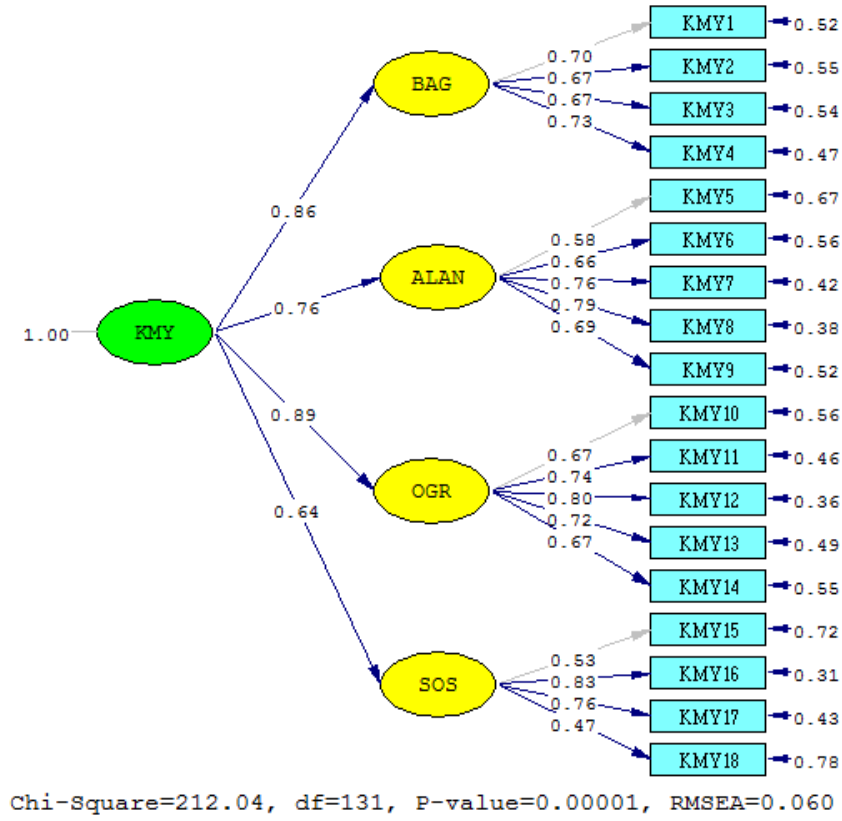
Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Model	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.62*	Mükemmel
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.88	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.85	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.97	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.060	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.061	Kabul Edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.80	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.67	Kabul Edilebilir

* $\chi^2=212.04$, $sd=131$

Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak yapılan DFA sonucunda dört faktörlü modelden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde tüm değerlerin mükemmel veya kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Dört faktörlü modele ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=1.62$, GFI=.88, AGFI=.85, CFI=.97, NFI=.94, NNFI=.97, IFI=.97, RMSEA=.060, SRMR=.061, PNFI=.80 ve PGFI=.67 olarak bulunmuştur. Uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen dört faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

DFA sonucu elde edilen dört faktör sırasıyla; “Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Kazandırma”, “Alana Özgü Yetkinliği Kazandırma”, “Öğrenme Yetkinliği Kazandırma” ve “İletişim-Sosyal Yetkinliği Kazandırma” olarak adlandırılmıştır. Dört faktörlü modele ilişkin t değerleri incelendiğinde; t değerlerinin “Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için 9.11 ile 10.17 arasında, “Alana Özgü Yetkinliği Kazandırma” boyutu için 7.71 ile 11.64 arasında, “Öğrenme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için 9.34 ile 11.99 arasında, “İletişim-Sosyal Yetkinliği Kazandırma” boyutu için 5.93 ile 11.62 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan t değerlerinin 2.58'den büyük olması ile .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Doğrulan dört faktörlü modele ilişkin standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını içeren yol diyagramı Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Dört boyutlu modele ait yol diyagramı

Şekil 10’da görüleceği üzere, faktör yükleri “Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .67 ile .73 arasında, “Alana Özgü Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .58 ile .79 arasında, “Öğrenme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .67 ile .80 arasında, “İletişim-Sosyal Yetkinliği Kazandırma” boyutu için ise .47 ile .83 arasında değişmektedir. Böylece faktör yük değeri .40’tan düşük olan herhangi bir maddenin bulunmadığı görülmektedir.

Ölçek ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların kendi aralarındaki korelasyon değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. KMYAÖ'nün gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri

	BÇSAY	AÖY	ÖY	ISY	KMYAÖ
BÇSAY	1.00				
AÖY	.66*	1.00			
ÖY	.77*	.68*	1.00		
ISY	.55*	.49*	.56*	1.00	
KMYAÖ	.86	.76	.89	.64	1.00

*p < .05

Modelin doğrulanabilmesi için alt boyutlar arasında yer alan korelasyon değerlerinin çok yüksek ($r > .85$) olmaması gerekmektedir (Kline, 2011). Tablo 12'deki korelasyon değerleri incelendiğinde, tüm alt boyutlar arası korelasyon değerlerinin yüksek olmadığı ($r < .85$) ve aralarında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla faktörler arası korelasyonların, bu modelde kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin maddeler bazında açıkladığı varyanslar (R^2) da hesaplanmıştır. DFA içerisinde yer alan gözlenen değişkenlerin ait oldukları gizil değişkenleri açıkladıkları varyans değerleri (R^2) “Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .45 ile .53 arasında, “Alana Özgü Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .33 ile .62 arasında, “Öğrenme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .44 ile .64 arasında, “İletişim-Sosyal Yetkinliği Kazandırma” boyutu için ise .22 ile .69 arasında değişiklik göstermektedir. Buna göre ölçekte yer alan 8 maddenin (KMY4, KMY7, KMY8, KMY11, KMY12, KMY13, KMY16, KMY17) kabul edilebilir ($R^2 > .49$) değere (Bollen, 1989) sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer maddelerin R^2 değerlerinin ise kriter olarak alınan değerin altında kaldıkları saptanmış, ancak bu maddeler açıklama oranına katkı sağladığı için, ölçme aracından çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa güvenirliği ve birleşik güvenirliği hesaplanmıştır. Tablo 14'te ölçek verilerinin güvenirlik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 14. Ölçek verilerinin güvenirlik değerleri

Alt Ölçekler	Cronbach Alfa	Birleşik Güvenirlik*
BÇSAY	.79	.79
AÖY	.82	.82
ÖY	.84	.84
İSY	.71	.75

*Birleşik Güvenirlik = $(\Sigma\lambda)^2 / (\Sigma\lambda)^2 + (\Sigma\eta)$

Ölçeğin iç tutarlılığa ilişkin Cronbach Alfa katsayıları “Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .79, “Alana Özgü Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .82, “Öğrenme Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .84, “İletişim-Sosyal Yetkinliği Kazandırma” boyutu için .71, ölçeğin geneli için ise .90 bulunmuştur. Böylece ölçeğin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Her bir boyuta ilişkin hesaplanan birleşik güvenirliği değerlerinin ise .79 ile .84 arasında olduğu bulunmuştur. Her iki güvenirlik düzeyinin her bir boyut için .70’den büyük olması ölçme sonuçlarının güvenirliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Kline, 2011).

Bu bulgulara dayanarak, ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğu ve öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarının kişisel ve mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Çalışmada oluşturulan ölçekler, araştırmacı tarafından alan yazına ve uzman görüşlerine dayanarak geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik veri toplama araçları, 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye tabii tutularak aynı form üzerinde olacak şekilde tasarlanmıştır.

Araştırma için gerekli verilerin toplanma sürecinde öncelikle, ilgili üniversitelerden anket uygulamasının yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Uygulama izni alındıktan sonra, çalışmanın veri toplama araçları, yedi farklı üniversitede öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Bu üniversitelerin ikisinin ilgili fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarıyla görüşülerek uygulamaların

yapılacağı günler ve tarihler belirlenmiş ve uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Diğer üniversitelerde veri toplama sürecinin sağlıklı yürütülmesi için ilgili fakültelerde bulunan öğretim üyelerinden destek alınmıştır. Bu üniversitelerde, çalışmanın veri toplama araçları, gönüllü öğretim elemanlarının desteğiyle dağıtılmış ve toplanmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik veri toplama araçlarının uygulamaları, ilgili üniversitelerin eğitim fakültelerinde ders saatlerinde gerçekleştirilmiş, ortalama 20 dakika sürmüş ve uygulama bitince toplanmıştır. Toplanan nicel veriler, araştırmacı tarafından SPSS'e girilmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarına yönelik ölçümlerin psikometrik özelliklerini ortaya koymak için istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının yapı geçerliği AFA ve DFA ile belirlenmeden önce, analizlerin yapılabilmesi için karşılanması gereken eksik değerler, aykırı değerler, normallik varsayımları test edilmiştir. AFA'da kullanılan değişik faktörleştirme tekniklerinden “temel bileşenler analizi”nin, birçok faktörleştirme tekniğine göre psikometrik açıdan daha güçlü, matematiksel olarak daha basit, en az sayıda veri kullanılarak, gözlenen değişkenlere ilişkin en çok bilgi ortaya koyabilmesi yönünde avantajları barındırdığı belirtildiğinden (Tabachnick ve Fidell, 2013/2015) bu çalışmada faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizinin kullanılması uygun görülmüştür.

Yapıların doğası hakkında çok daha açık bilgiye ulaşabilmek için döndürme yöntemlerinin kullanılması, yüksek olasılıkla faktörler arasında ilişki olacağı düşüncesiyle faktör analizine eğik döndürme yöntemiyle başlanması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013/2015, s. 646; Çokluk ve diğerleri, 2012, s. 200). Bu çalışmada ölçek faktörlerinin birbirleriyle ilişkili olacağına yönelik bir öngörüye sahip olduğundan AFA'da eğik döndürme yöntemlerinden direct oblimin döndürme kullanılmıştır. Faktör sayısı belirlenirken, özdeğeri birden büyük olan faktörlerin kullanılması kuralı dikkate alınmış ve kırılma noktası grafiği incelenmiştir. AFA sonuçları yorumlanırken, bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için faktör yükünün en az .40 ve en yakın faktördeki faktör yükü ile arasında en az .10 olması (Büyüköztürk,

2007; Tavşancıl, 2010) kriterleri dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra ölçülen değişkene ait ortak faktör varyansına ilişkin ölçüt, .20 olarak (Şencan, 2005; Çokluk ve diğerleri, 2012) kabul edilmiştir.

AFA ile ortaya çıkan kuramsal yapıya dayalı modeli doğrulamak amacıyla DFA'dan yararlanılmıştır. Çünkü kurulan varsayımların açıklayıcı tekniklerle test edilmesinin ardından, doğrulayıcı tekniklerle sınanması beklenen bir durumdur (Çokluk ve diğerleri, 2012, s. 283). Bu çalışmada DFA ile normallik varsayımının karşılandığı veriden elde edilen kovaryans matrisi kullanılarak dört faktörlü yapı sınanmıştır. Alan yazın incelendiğinde, araştırma verisinin çok değişkenli normal dağılım sergilediği durumunda DFA'da parametre kestiriminde Maksimum Likelihood yönteminin diğer yöntemlere göre ana kütle parametrelerini en iyi temsil eden sonuçları verdiği belirtilmektedir (Boomsma ve Hoogland, 2001; Muthen ve Muthen, 2002; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Raykov ve Marcoulides, 2006). Bu nedenle normal dağılım gösteren veri ile hazırlanan kovaryans matrisi, Maximum Likelihood yöntemi ile analiz edilmiştir.

DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada, yapılan DFA için Ki-kare uyum testi (χ^2), iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) incelenmiştir. Çalışmada kabul edilen uyum indeksleri ölçütleri (Tanaka ve Huba, 1985; Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacher ve Lomax, 2004; Byrne, 2010; Kline, 2011) Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Çalışmada kabul edilen uyum indeksleri ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu KMYAÖ’de 18 madde bulunmaktadır. Ölçekte “*Tamamen Uyuyor (5) → Hiç Uymuyor (1)*” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, BÇSAY, AÖY, ÖY ve İSY olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir. BÇSAY boyutunda dört, AÖY ve ÖY boyutunda beş, İSY boyutunda dört madde bulunmaktadır. Dolayısıyla BÇSAY ve İSY boyutları için alınabilecek puanlar 4 ile 20 arasında; AÖY ve ÖY boyutları için alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir. KMYAÖ’den alınan puanlar değerlendirilirken, alt ölçeklerden elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır. KMYAÖ’nün alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi, öğretmen adaylarının ilgili boyuta yönelik yetkinlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca araştırmanın verilerin bir kısmını toplamak üzere kullanılan tek faktörlü bir yapıya sahip EYBÖÖ ise 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “*Tamamen Uyuyor (5) → Hiç Uymuyor (1)*” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişmektedir. EYBÖÖ’den alınan puanlar değerlendirilirken, tüm ölçekten elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır. Bu nedenle EYBÖÖ’den alınan puanın yükselmesi öğretmen adaylarının etkili bir yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğretim elemanları için geliştirilen “Öğretmen Yetiştirme Programlarının Kişisel-Mesleki Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Görüşler Ölçeği”nde

de 18 madde bulunmaktadır. Ölçekte “*Tamamen Etkili (5) → Hiç Etkili Değil (1)*” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, BÇSAY, AÖY, ÖY ve İSY olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Verilerin analizinde alt ölçeklerden ve ölçeğin genelinden elde edilen ortalamalar üzerinden işlem yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel-mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesinde; “*Hiç Etkili Değil 1.00 – 1.80, Az Etkili 1.81 – 2.60, Orta Derecede Etkili 2.61 – 3.40, Çok Etkili 3.41 – 4.20, Tamamen Etkili 4.21 – 5.00*” puan aralıkları dikkate alınmıştır.

Bu veri toplama araçlarıyla araştırmanın birinci, üçüncü ve altıncı alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) yararlanılarak ölçeklerden ve/veya alt ölçeklerden elde edilen puan/ortalamalar üzerinden işlem yapılmıştır. Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerine yönelik toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Testi ile varyansların homojenliği Levene Testi ile araştırılmıştır. Buna göre ölçekten alınan puanların iki farklı gruptan oluşan değişkenlere göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U (MWU), ikiden fazla gruptan oluşan değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak MWU testi (Büyüköztürk, 2007) uygulanmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğünün belirlenmesi için ise d ve η^2 değerleri incelenmiştir. İki grubun ortalamalarının karşılaştırıldığı testlerde etki büyüklüğü için kullanılan d ’nin 0.2, 0.5 ve 0.8 gibi alabileceği değerler, sırasıyla küçük, orta ve büyük etki olarak değerlendirilir. KWH testinde kullanılan η^2 ’nin alacağı .01 değeri küçük, .06 değeri orta ve .14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2010, s. 157, 169). Yorumlanan bu değerler, değişimin ne kadarının farklı gruplara ait olma ile açıklanabildiğinin göstergesidir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik toplanan verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modeline yönelik analizlerin yapılabilmesi için ilk olarak, karşılanması gereken eksik değerler, aykırı değerler, normallik ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilmiştir. Buna göre normallik koşullarının sağlanmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, normal dağılım

varsayımının gerçekleşmediği durumlarda ilgili hesaplamaları yapabilmek için parametre kestiriminde Robust Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak Satorra-Bentler ki-kare ($S-B\chi^2$) değerinin hesaplanması gerektiği belirtilmektedir (Satorra ve Bentler, 1994; Brown, 2015). Satorra-Bentler'in ölçeklenmiş χ^2 'si gözlenen değişkenlerin dağılımına bakılmaksızın, örneklemin dördüncü dereceden momenti, tahmin metodu ve model temel alınarak hesaplanır (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Benzetim çalışmaları sonucunda; Satorra-Bentler'in ölçeklenmiş χ^2 istatistiği temelinde hesaplanan en çok olabilirlik kestiricilerinin, en küçük kareler kestiricileri ile karşılaştırılmasında görece olarak daha iyi istatistiksel özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir (Boomsa ve Hoogland, 2001; Yang-Wallentin ve Jöreskog, 2001). Bu nedenle normal dağılım göstermeyen veri ile analizlerin gerçekleştirilebilmesi için Robust Maximum Likelihood yöntemi kullanılmıştır. Ardından çalışmada teorik olarak oluşturulan modelin test edilmesinde, uyum iyiliği indeksleri hesaplanarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ve etkiyi belirlemek üzere Path Analizi (Raykov ve Marcoulides, 2006) yapılmıştır.

Gizil değişkenlerle oluşturulan path analizinde model test edilmeden ölçüm modellerinin test edilmesi ve doğrulanması önerilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988; Chau, 1997; Şimsek, 2007). Bunun için öncelikle ölçüm modeli, kabul edilebilir uyum değerlerini üretecek şekilde düzeltme ölçütleri kullanılarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ölçüm modelinin istatistiksel uygunluğunun değerlendirilebilmesi ardından hipotez edilen ilişkilerin veri tarafından ne ölçüde doğrulandığı yapısal model ile ortaya konmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu doğrultuda araştırmada, model analizinde verilerin çözülmesi şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- ✚ Birinci aşamada, veri setinde yer alan değişkenlerin model sayıtlarını ne derece karşıladıkları (modifikasyonları ile birlikte ölçüm modelleri) incelenmiştir.
- ✚ İkinci aşamada, önerilen model test edilerek benimsenen modelde doğrudan etkilere ilişkin parametre tahminleri verilmiştir.
- ✚ Üçüncü aşamada, öğretmen adaylarının birinci sınıf ve dördüncü sınıf grupları için kurulan modellerin doğruluğu test edilmiş ve bu modeller, ayrı ayrı yapısal eşitlik analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Yapısal eşitlik modelinin yeterliliğini ortaya koymak üzere daha önce belirtilen ölçek geliştirme çalışmasında DFA için incelenen uyum indeksleri ölçütleri, YEM için de kabul edilmiştir. Araştırmadaki yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki etkileri açıklanırken ise şu ölçütler benimsenmiştir: Kline (2011)'a göre, .10 civarında standartlaştırılmış çözümleme katsayıları küçük, .30 civarında olan katsayılar orta ve .50 civarında olan katsayılar ise büyük etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Cohen (1988), regresyon analizleri ve doğrusal modeller için çoklu korelasyon katsayısına (R^2) yönelik etki büyüklüğünün hesaplanmasında; $0.02 \leq R^2 < 0.13$ değeri küçük etki, $0.13 \leq R^2 < 0.26$ değeri orta etki, $0.26 \leq R^2$ değerleri ise geniş etki olarak sınıflandırmıştır. Verilerin analiz edilmesinde .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Araştırmada verilere yönelik; eksik değerler, aykırı değerler, tek değişkenli normallik testi, AFA, Cronbach Alfa, test tekrar test güvenilirliği, madde analizleri, betimsel istatistikler, MWU ve KWH testleri için SPSS 20.0 paket programından, OAV ve birleşik güvenilirlik değerlerinin hesaplanmasında Office 2010'dan yararlanılmıştır. Çok değişkenli normallik testi, DFA ve YEM ile ilgili hesaplamalar, LISREL 8.70 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, tablo ve şekillerle verilerek sistematik biçimde sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada verilerin analizine geçilmeden önce, ilk olarak varsayımların test edilebilmesi için tek ve çok değişkenli aykırı değerler incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin geniş örneklemelerde ($n > 100$) +4.00 ile -4.00 aralığında olabileceği (Mertler ve Vannatta, 2005) kabul edilerek bu aralık ve çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde ise Mahalanobis uzaklığı için hesaplanan $\chi^2(18) = 42.31$, ($p < .001$) değeri ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışmada, kabul edilen z değeri aralığının dışında kalan gözlem olmadığı, Mahalanobis kritik değerinin ise üzerinde yer alan gözlemlerin olduğu saptanmıştır.

Analiz gerçekleştirilmeden önce, örneklemin büyüklüğü, normallik ve homojenlik önkoşulları, anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenen her bir değişken (cinsiyet, sınıf ve üniversite) için ayrı ayrı test edilmiştir. Varsayımların test edilebilmesine ilişkin ilk olarak araştırmanın bağımsız değişken düzeylerine ilişkin hücrelerde yer alan denek sayıları incelenmiş ve bu sayıların her bir hücre için karşılandığı görülmüştür. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için değişkenlere yönelik Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi (Green ve Salkind, 2010, s. 156) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda her bir değişkene yönelik verilerin KMYAÖ'nün tüm alt boyutları ($p < .05$) için normal dağılımda olmadığı belirlenmiştir. Araştırma soruları test edilmeden önce bağımsız değişken düzeylerine göre bağımlı değişkenlere ilişkin dağılımların normal dağılım gösterip göstermedikleri, dağılımlara ait standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte histogram grafiklerine bakılarak da

incelenmiştir. Bunun sonucunda yine, bağımsız değişken düzeylerine göre dört bağımlı değişken dağılımlarının da normallik koşullarını sağlamadığı ortaya çıkmıştır.

Bir diğer önkoşul olan homojenlik ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Levene Testi sonucu, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre KMYAÖ'nün tüm alt boyutları için elde edilen p değeri .05 ten büyük olduğu için grupların varyansları eşit sayılmıştır. Ancak veriler, normallik koşullarını sağlamadığından araştırmadaki *“Cinsiyetlerine göre kişisel-mesleki yetkinliklere ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?”* ve *“Sınıf seviyelerine göre kişisel-mesleki yetkinliklere ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?”* sorularının yanıtları için her alt boyuta yönelik MWU testi kullanılmıştır. Levene Testi sonucu, üniversite değişkenine göre BÇSAY alt boyutu için elde edilen p değeri .05 ten küçük diğerleri için ise .05 ten büyük bulunmuştur. Ancak KMYAÖ'nün tüm alt boyutları için veriler, normallik koşullarını sağlamadığından araştırmadaki *“Öğrenim gördükleri üniversitelere göre kişisel-mesleki yetkinliklere ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?”* sorusunun yanıtı için de her alt boyuta yönelik KWH testi kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğünün belirlenmesi için ise d ve η^2 değerleri incelenmiştir.

Varsayımların test edilmesinin ardından analizler gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeyleri ile ilişkili değişkenlere yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının ne düzeyde” olduğunun belirlenmesine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt Ölçek	N	Min.	Max.	M	ss
BÇSAY	2159	6.00	20.00	15.87	2.55
AÖY	2159	6.00	25.00	18.10	3.55
ÖY	2159	7.00	25.00	19.39	3.17
İSY	2159	4.00	20.00	13.86	3.17

Tablo 16’da KMYAÖ’nün alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmen adaylarının alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla BÇSAY için $M = 15.87$, AÖY için $M = 18.10$, ÖY için $M = 19.39$ ve İSY için $M = 13.86$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının, alt boyutların her birinden alınan en yüksek puanlara yakın olması nedeniyle, öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlikler olarak belirlenen “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme ve iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının yüksek düzeyde olduğu saptamasında bulunabilmektedir.

Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	d
BÇSAY	Erkek	837	1071.12	896524.50	545821.500	.596	
	Kadın	1322	1085.62	1435195.50			
AÖY	Erkek	837	1085.58	908631.50	548585.500	.740	
	Kadın	1322	1076.47	1423088.50			
ÖY	Erkek	837	1032.26	864001.50	513298.500	.004*	.13
	Kadın	1322	1110.23	1467718.50			
İSY	Erkek	837	1067.49	893492.50	542789.500	.456	
	Kadın	1322	1087.92	1438227.50			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde cinsiyete göre, BÇSAY ($U = 545821.500$, $p > .05$), AÖY ($U = 548585.500$, $p > .05$), İSY ($U = 542789.500$, $p > .05$) alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı farklılık olmadığı, ÖY alt boyutundan alınan puanlarda anlamlı farklılık olduğu ($U = 513298.500$, $p < .05$), bu farklılığın kadınlar lehine olduğu (Kadın: $SO = 1110.23$; Erkek: $SO = 1032.26$) görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte cinsiyetin öğrenme yetkinlik algı düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ($d = .13$) küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algılarının erkek öğretmen adaylarındakinden yüksek olduğunu, ancak farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre MWU testi sonuçları

Alt Ölçek	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	d
BÇSAY	1. sınıf	1100	1070.45	1177491.50	571941.500	.465	
	4. sınıf	1059	1089.92	1154228.50			
AÖY	1. sınıf	1100	1083.83	1192214.50	578235.500	.770	
	4. sınıf	1059	1076.02	1139505.50			
ÖY	1. sınıf	1100	1051.95	1157143.50	551593.500	.032*	.09
	4. sınıf	1059	1109.14	1174576.50			
İSY	1. sınıf	1100	1061.63	1167787.50	562237.500	.161	
	4. sınıf	1059	1099.09	1163932.50			

*p < .05

Tablo 18’de sunulan bulgular, BÇSAY (U = 571941,500, p > .05), AÖY (U = 578235.500, p > .05), İSY (U = 562237.500, p > .05) alt boyutlarından alınan puanların sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını, ÖY alt boyutundan alınan puanların ise farklılaştığını (U = 551593.500, p < .05), bu farklılaşmanın da dördüncü sınıf lehine olduğunu (birinci sınıf: SO = 1051.95; dördüncü sınıf: SO = 1109.14) göstermektedir. Bu bulgu, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğrenim görenlere göre öğrenme yetkinlik algılarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu farklılaşmada sınıf değişkeninin öğrenme yetkinlik algı düzeyi üzerindeki etki büyüklüğü (d = .09) küçüktür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algılarında sınıf değişkeninin düşük etki büyüklüğünde anlamlı bir değişken olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeylerinin üniversite değişkenine göre KWH testi sonuçları

Alt Ölçek	Üniversite	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Fark	η ²
BÇSAY	Afyon Kocatepe	300	1101.05	6	2.047	.915		
	Yıldız teknik	250	1079.32					
	Kastamonu	323	1078.23					
	Fırat	354	1050.90					
	Ankara	276	1092.99					
	Dicle	324	1060.04					
	Çukurova	332	1102.93					
AÖY	Afyon Kocatepe	300	1092.43	6	19.658	.003*	1-3	.01
	Yıldız teknik	250	1103.25				2-3	
	Kastamonu	323	967.99				5-3	
	Fırat	354	1062.94				7-3	
	Ankara	276	1139.36				7-4	
	Dicle	324	1050.83				7-6	
	Çukurova	332	1157.55				1-6	
ÖY	Afyon Kocatepe	300	1128.34	6	37.115	.000*	2-6	.02
	Yıldız teknik	250	1103.82				3-6	
	Kastamonu	323	1105.73				5-4	
	Fırat	354	1055.84				4-6	
	Ankara	276	1165.97				5-6	
	Dicle	324	901.00					
	Çukurova	332	1122.31					
İSY	Afyon Kocatepe	300	1064.02	6	8.104	.231		
	Yıldız teknik	250	1065.70					
	Kastamonu	323	1030.64					
	Fırat	354	1055.11					
	Ankara	276	1108.98					
	Dicle	324	1083.09					
	Çukurova	332	1152.67					

*p < .05

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler ile AÖY alt boyutundan aldıkları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($X^2_{(6)} = 19.658$, $p < .05$) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan MWU testi sonuçlarına göre farklılaşmanın, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Ankara, Çukurova ile Kastamonu üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında; bununla birlikte Çukurova ile Fırat ve Dicle üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu farklılıkların, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Ankara, Çukurova üniversitelerinde öğrenim görenlerin lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının alana özgü yetkinlik algılarının Kastamonu, Fırat ve Dicle

Üniversitelerinde öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak üniversite değişkeninin alana özgü yetkinlik algı düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .01$) oldukça küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ile, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Ankara, Çukurova üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının alana özgü yetkinlik algılarının Kastamonu, Fırat ve Dicle Üniversitelerinde öğrenim görenlerden yüksek olduğu, ancak farkın çok küçük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının ÖY alt boyutundan aldıkları puanların da üniversitelere göre farklılaştığı ($X^2_{(6)} = 37.115$, $p < .05$) ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmanın MWU testi sonuçlarına göre Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Fırat, Ankara, Çukurova ile Dicle üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında; Dicle Üniversitesinde öğrenim görenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Dicle Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algılarının diğer üniversitelerde öğrenim görenlere göre daha düşük düzeyde olduğu yönünde değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra Ankara ile Fırat üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında; Ankara Üniversitesi'nde öğrenim görenlerin lehine bir farklılığın olduğu da saptanmıştır. Ancak bu farklılaşmalarda üniversite değişkeninin öğrenme yetkinlik algı düzeyi üzerindeki etki büyüklüğü ($\eta^2 = .02$) alana özgü yetkinlik algı düzeyi üzerindeki gibi oldukça küçüktür.

4.2. Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada verilerin analizine geçilmeden önce, ilk olarak varsayımların test edilebilmesi için tek ve çok değişkenli aykırı değerler incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin geniş örneklemelerde ($n > 100$) +4.00 ile -4.00 aralığında olabileceği (Mertler ve Vannatta, 2005) kabul edilerek bu aralık ve çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde ise Mahalanobis uzaklığı için hesaplanan $\chi^2(33) = 63.87$, ($p < .001$) değeri ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışmada, kabul edilen z değeri aralığının dışında kalan gözlem olmadığı, Mahalanobis kritik değerinin ise üzerinde yer alan gözlemlerin olduğu saptanmıştır.

Analiz gerçekleştirilmeden önce, örneklemin büyüklüğü, normallik ve homojenlik önkoşulları, anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenen her bir değişken (cinsiyet, sınıf ve üniversite) için ayrı ayrı test edilmiştir. Varsayımların test edilebilmesine ilişkin ilk olarak araştırmanın bağımsız değişken düzeylerine ilişkin hücrelerde yer alan denek sayıları incelenmiş ve bu sayıların her bir hücre için karşılandığı görülmüştür. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için değişkenlere yönelik Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi (Green ve Salkind, 2010, s. 156) yapılmıştır. Yapılan test sonucunda cinsiyet ve sınıf değişkenlerine yönelik verilerin EYBÖÖ için normal dağılımda olmadığı ($p < .05$) belirlenmiştir. Üniversite değişkenine yönelik veri seti üzerinde ise normalliğin çoğunlukla sağlanmadığı görülmüştür. Araştırma soruları test edilmeden önce bağımsız değişken düzeylerine göre bağımlı değişkenlere ilişkin dağılımların normal dağılım gösterip göstermedikleri, dağılımlara ait standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte histogram grafiklerine bakılarak da incelenmiştir. Bunun sonucunda yine, bağımsız değişken düzeylerine göre bağımlı değişken dağılımının da normallik koşullarını sağlamadığı ortaya çıkmıştır.

Bir diğer önkoşul olan homojenlik ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Levene Testi sonucu, tüm değişkenlere göre EYBÖÖ için elde edilen p değeri .05 ten büyük olduğu için grupların varyansları eşit sayılmıştır. Ancak veriler, normallik koşullarını sağlamadığından araştırmadaki öğretmen adaylarının *“cinsiyetlerine göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?”* ve *“sınıf seviyelerine göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?”* sorularının yanıtları için MWU testi kullanılmıştır. Araştırmadaki öğretmen adaylarının *“Öğrenim gördükleri üniversitelere göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?”* sorusunun yanıtı için ise KWH testi kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğünün belirlenmesi için ise d ve η^2 değerleri incelenmiştir.

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

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenmelerinin ne düzeyde” olduğunun belirlenmesine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

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

Tablo 20’de görüldüğü gibi, katılımcıların EYBÖÖ’den elde ettikleri puanların ortalaması 131.30, standart sapması ise 17.91’dir. EYBÖÖ’den alınan puanların en düşüğü 62.00, en yükseği 165.00’dır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenmelerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları

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

*p < .05

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

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf değişkenine göre MWU testi sonuçları

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

*p < .05

Tablo 22’de sunulan bulgular, EYBÖÖ’den alınan puanların sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını ($U = 571133.000$, $p > .05$) göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programına sadece bir dönem dahil olmuş öğretmen adayları (birinci sınıf) ile programı tamamlamak üzere olanlar (dördüncü sınıf) arasında etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini artırma noktasında katkısının olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin üniversite değişkenine göre KWH Testi Sonuçları

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

*p < .05

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler ile EYBÖÖ’den aldıkları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($X^2_{(6)} = 23.809$, $p < .05$) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan MWU testi sonuçlarına göre farklılaşmanın, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Ankara, Çukurova ile Dicle üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında; bununla birlikte Kastamonu ve Çukurova ile Fırat

üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu farklılıkların, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Ankara, Çukurova Üniversitelerinde öğrenim görenlerin lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak üniversite değişkeninin etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .01$) oldukça küçük olduğu belirlenmiştir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algılarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Çok değişkenli istatistik analizleri için geçerli olan temel varsayımlar YEM için de geçerlidir (Sümer, 2000; Kalaycı, 2009). Bu nedenle YEM analizlerinin yapılabilmesi için eksik değerler, aykırı değerler, normallik ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilmiştir. Bu doğrultuda veriler incelendiğinde veri setinde herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin geniş örneklemelerde ($n > 100$) +4.00 ile -4.00 aralığında olabileceği (Mertler ve Vannatta, 2005) göz önünde bulundurularak bu aralığın dışında uç değere sahip 3 gözlem satır olarak silinmiş ve analizlere 2159 veri ile devam edilmiştir. Çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde ise Mahalanobis uzaklığı $\chi^2(51) = 88.14$, ($p < .001$) hesaplanmış ve bu değer üzerinde gözlem olmadığı saptanmıştır.

Normallik testi için sürekli değişkenlere yönelik tek ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik testi için değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve bu değerlerden çoğu anlamlı bulunmuştur. Bu durum, tek değişkenli normalliğin sağlanmadığını göstermektedir. Çok değişkenli normallik testi de çoklu normallikten bir sapmanın olduğunu ortaya koymuştur (Çarpıklık $z = 128.658$, $p < .001$; Basıklık $z = 77.759$, $p < .001$; Çarpıklık ve Basıklık $\chi^2 = 22599.450$, $p < .001$). Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir.

Normallik varsayımının sağlanmadığı koşullarda kullanılan Robust Maksimum Likelihood (RML) yöntemi, göreceli olarak büyük bir örnekleme ihtiyaç duymaktadır

ve bu örneklem büyüklüğünün en azından 400 olması gerektiği belirtilmektedir (Boomsa ve Hoogland, 2001; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Muthen ve Muthen (2002) normal dağılıma sahip olunmadığı durumunda örneklem büyüklüğünün 300 veya daha büyük olması gerektiğini önermektedirler. Ayrıca böyle normallik varsayımının karşılanmadığı veri için en küçük örneklem büyüklüğü serbest parametrelerin sayısının 10 katı olması gerektiği yapılan benzetim çalışmaları ile belirlenmiştir (Hoogland ve Boomsa, 1998; Kline, 2011). Bu çalışmada 51 gözlenen değişken ve 2159 katılımcı yer almaktadır. Model için 51 faktör yükü, 51 hata varyansı ve 18 kovaryans olduğu için toplamda 120 serbest parametre kestirimi söz konusudur. Dolayısıyla bu çalışmada 1200 katılımcının YEM için yeterli bir örnekleme işaret ettiği görülmektedir. Araştırmanın 2159 katılımcı ile yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda minimum kriterin karşılandığı görülmektedir.

Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri .85 değerinin altında bulunmuştur. Bu durum çoklu bağıntı probleminin olmadığına ilişkin ön görüş sağlamaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Çoklu bağıntı problemi bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olması durumunda ortaya çıkmaktadır.

Varsayımların test edilmesinin ardından öncelikle modelde bulunan ölçüm modellerinin daha sonra da belirlenen yapısal modelin test edilmesine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Ölçüm Modellerinin Test Edilmesi

Araştırmanın ölçüm modelleri, gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek ve gizil değişkenler arasındaki yapısal korelasyonları belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Birinci ölçüm modeli; KMYAÖ'nün BÇSAY, AÖY, ÖY ve İSY alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçüm modelinde, dört gizil değişken ve bu gizil değişkenlerden BÇSAY için dört, AÖY için beş, ÖY için beş, İSY için dört gözlenen değişken olmak üzere toplamda 18 gözlenen değişkenden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Analiz neticesinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerlerinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Modifikasyon önerileri incelendiğinde ALAN4 ve ALAN5 göstergeleri arasında yapılacak

modifikasyonun χ^2 değerinde düşüş gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınması ve teorik incelemelerin yapılması ile kuramsal temellere dayandığına karar verilen modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrasında modelin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd=3.85$, GFI=.97, AGFI=.96, CFI=.99, NFI=.99, NNFI=.99, RMSEA=.036, SRMR=.035.

Değerlendirmeler, uyum iyiliğine ilişkin genel kabul gören “mükemmel uyum ölçütleri” ve “kabul edilebilir uyum ölçütleri” dikkate alınarak yapılmıştır. Buna göre değerler incelendiğinde; χ^2/sd değerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ile kişisel-mesleki yetkinlik algı ölçeğinin tüm alt ölçeklerinin kullanıldığı ölçüm modelinin bütün olarak doğrulandığı belirtilebilir.

İkinci ölçüm modelinde EYBÖÖ gizil değişkenini açıklayan 33 gözlenen değişken mevcuttur. Analiz neticesinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına yönelik t değerlerinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Modifikasyon önerilerine bakıldığında YBO6 ile YBO24, YBO7 ile YBO8, YBO8 ile YBO9, YBO9 ile YBO10, YBO11 ile YBO13, YBO21 ile YBO22, YBO31 ile YBO32 göstergeleri arasında yapılacak modifikasyonun χ^2 'de kayda değer bir düşüş gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınması ve teorik incelemeler ile yapılmasının kuramsal temellere dayandığına karar verilen modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrasında modelin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd=6.76$, GFI=.88, AGFI=.86, CFI=.98, NFI=.98, NNFI=.98, RMSEA=.052, SRMR=.042. Tablo 24'te ölçüm modellerine ilişkin uyum indeksleri verilmiştir.

Tablo 24. Test edilen ölçüm modellerine ilişkin uyum indeksleri

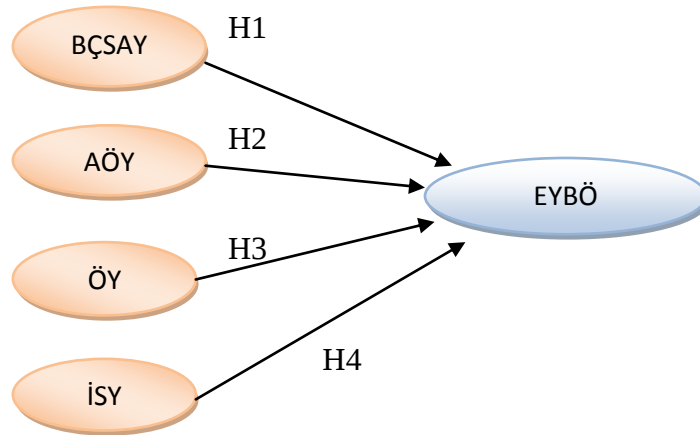
Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	KMYAÖ	EYBÖÖ
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3.85*	6.76*
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.97	.88
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.96	.86
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.99	.98
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.99	.98
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.99	.98
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.036	.052
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.035	.042

*KMYAÖ için $\chi^2=492.91$, $sd=128$ EYBÖÖ için $\chi^2=3302.06$, $sd=488$

Değerler incelendiğinde χ^2/sd değerinin kabul edilebilire yakın, GFI, AGFI, RMSEA değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum idekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular sonucunda etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi ölçüm modelinin doğrulandığı söylenebilir.

4.3.2. Yapısal Modelin Test Edilmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda “Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algıları [bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik (BÇSAY) algısı, alana özgü yetkinlik (AÖY) algısı, öğrenme yetkinlik (ÖY) algısı, iletişim-sosyal yetkinlik (İSY) algısı] ile etkili yaşam boyu öğrenme (EYBÖ) düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır.” ve “Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algıları (BÇSAY, AÖY, ÖY, İSY) etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.” hipotezleri (H1, H2, H3, H4) test edilmiştir. Araştırma hipotezlerine paralel olarak; her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada; bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik (BÇSAY), alana özgü yetkinlik (AÖY), öğrenme yetkinlik (ÖY), iletişim-sosyal yetkinlik (İSY) algıları bağımsız değişkenler, etkili yaşam boyu öğrenme (EYBÖ) düzeyi ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. İlgili kuramsal temel ışığında, araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü hipotezini test etmek amacıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri gösteren Şekil 11’de sunulan model test edilmiştir.



Şekil 11. Kuramsal model

Şekil 11’de görüldüğü gibi kuramsal modelde bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısının, alana özgü yetkinlik algısının, öğrenme yetkinlik algısının, iletişim-sosyal yetkinlik algısının etkili yaşam boyu öğrenmeyi doğrudan etkilediği varsayılmıştır. Yapılan yol analizi sürecinde öncelikle ölçüm modelinde ön görülüp uygun bulunan modifikasyonlar oluşturulan yapısal modelde de düzeltilmiştir. Bu doğrultuda AÖY gizil değişkenindeki ALAN4 ve ALAN5, EYBÖÖ gizil değişkenindeki YBO6 ile YBO24, YBO7 ile YBO8, YBO8 ile YBO9, YBO9 ile YBO10, YBO11 ile YBO13, YBO21 ile YBO22, YBO31 ile YBO32 gözlenen değişkenleri arasındaki modifikasyon düzeltmeleri yapılmıştır. Tablo 25’te yapısal modele ilişkin uyum indeksleri verilmiştir.

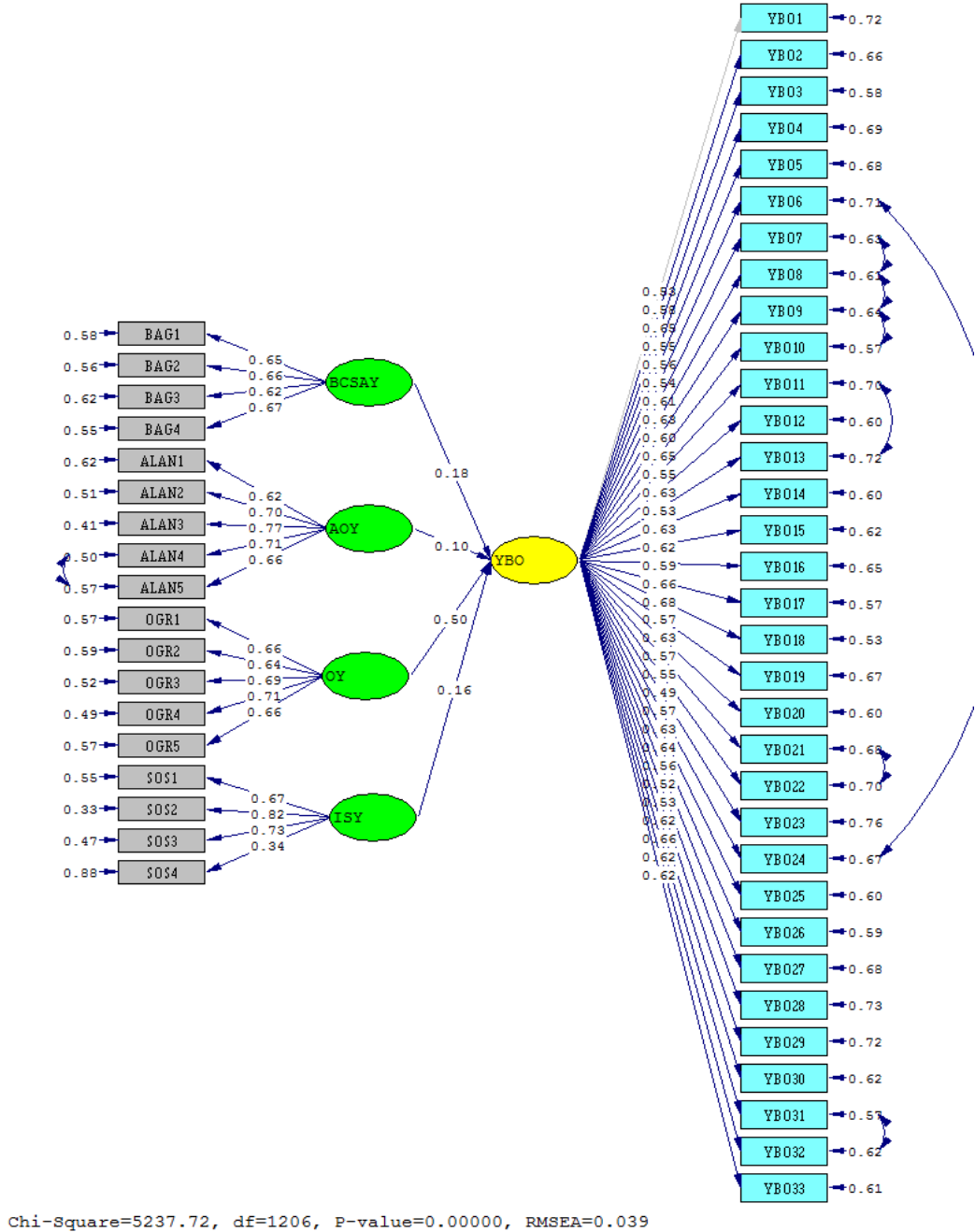
Tablo 25. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile YEM’den elde edilen uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	YEM	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.34*	Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.88	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.99	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.98	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.98	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.039	Mükemmel
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.038	Mükemmel

*YEM için $\chi^2=5237.72$, $sd=1206$

Modelin doğrulanmasına ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının $5237.72/1206 = 4.34$ olduğu tespit edilmiştir. Modele ilişkin modifikasyon önerileri incelendiğinde χ^2 değerinde düşüş sağlayacak modifikasyonların bulunduğu görülmüştür. Ancak yapılan incelemeler ve alınan uzman görüşleri neticesinde bunların kuramsal olarak temellendirilemediği belirlenmiş ve neticesinde model üzerinde düzeltilmesinin doğru olmayacağına karar verilmiştir. Bu şekilde kalan modele ilişkin diğer uyum indeksleri ise GFI=.88, AGFI=.87, CFI=.99, NFI=.98, NNFI=.98, RMSEA=.039, SRMR=.038 olarak belirlenmiştir. Buna göre modele ilişkin χ^2/sd , GFI, AGFI değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin

ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Bu bulgular öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde etkili olan yetkinlik algılarına ilişkin oluşturulan modelin doğrulandığını göstermektedir. Şekil 12’de modele ilişkin standardize edilmiş katsayılar sunulmuştur.



Şekil 12. Modele ilişkin standardize edilmiş katsayılar

Analiz sonrasında modele ilişkin t değerlerinin tamamının kritik değerden (2.58) büyük olduğu için .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, herhangi bir ilişkinin modelden çıkartılmasına gerek olmadığı saptanmıştır. Yapısal modeldeki β , t ve R^2 değerleri, Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Yapısal modeldeki β , t ve R^2 değerleri

Bağımsız değişkenler	Bağımlı değişken	β	SH	t	R^2
BÇSAY	EYBÖÖ	.18*	.044	4.19	.68
AÖY	EYBÖÖ	.10*	.030	3.24	
ÖY	EYBÖÖ	.50*	.048	10.42	
İSY	EYBÖÖ	.16*	.023	7.26	

* p < .05

Tabloda da görüldüğü üzere, değişkenler arasındaki tüm yol katsayıları (β) istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Bu yönüyle araştırmanın tüm hipotezleri kabul edilmiş ve doğrulanmıştır. Buna göre “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü”, “öğrenme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı yordayıcı etkileri vardır.

Önerilen modelde öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algıları ile etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ilişkili olduğu düşünülmüştür. YEM analiz sonuçları, öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” yetkinlik algıları ile etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri ($\beta = .18$, $p < .05$) arasındaki doğrudan ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu ilişkinin etki büyüklüğü Kline (2011)’nın önerdiği ölçütlere göre küçük olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve küçük etki büyüklüğünde ($\beta = .10$, $p < .05$) olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının “öğrenme” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile olan doğrudan ilişkisi de anlamlı ve orta etki büyüklüğünde ($\beta = .50$, $p < .05$) çıkmıştır. Öğretmen adaylarının “iletişim-sosyal” yetkinlik algıları ile etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki doğrudan ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\beta = .16$, $p < .05$) da belirlenmiştir. Belirtilen ölçütlere göre bu ilişkinin etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara bakıldığında, H1, H2, H3 ve H4 hipotezleri kabul edilmiştir. Etkili yaşam boyu öğrenme düzeyinin en baskın yordayıcısı .50 etki ile “öğrenme” yetkinlik algısıdır. Bunu sırasıyla “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” yetkinlik algısı ($\beta = .18$), “iletişim-sosyal” yetkinlik algısı ($\beta = .16$) ve “alana özgü” yetkinlik algısı ($\beta = .10$) izlemektedir.

Yapısal eşitlik modeli analizlerinde, model ile veri uygunluğu test edildikten sonra, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için regresyon analizi kullanılarak bir veya birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı bir değişkeni ne oranda etkilediği incelenir. Analiz ile bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren bir denklem elde edilir. Araştırma modeli için değişkenler arasındaki tahmini yapısal denklem Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Değişkenler arasındaki tahmini yapısal denklem.

Bağımlı değişken	Tahmini yapısal denklem	R ²
EYBÖÖ	0.18*BCSAY+0.10*AOY+0.50*OY+0.16*İSY	.68

Yordayıcı değişkenlerin (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısı, alana özgü yetkinlik algısı, öğrenme yetkinlik algısı, iletişim-sosyal yetkinlik algısı) etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi değişkeni varyansının % 68’ini açıkladığı bulunmuştur. Bu değer geniş etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen, 1988). Buna göre, bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısı, alana özgü yetkinlik algısı, öğrenme yetkinlik algısı, iletişim-sosyal yetkinlik algısı etkili yaşam boyu öğrenme düzeyini büyük etkide açıklamaktadır.

4.3.3. Modelin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde, beşinci alt problemi doğrultusunda “Öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme, iletişim-sosyal), etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi sınıf seviyelerine (birinci sınıf ve dördüncü sınıf) göre değişmektedir” hipotezi test edilmiştir. Bunun için yapısal modelin birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adayları verileriyle ayrı ayrı ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla,

yapısal eşitlik analizi Robust Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak birinci sınıf örnekleme ve dördüncü sınıf örnekleme için tekrarlanmıştır. Yapılan yol analizi sürecinde öncelikle tüm örneklem üzerinden oluşturulan yapısal modelde uygun bulunan modifikasyonlar birinci sınıf örnekleme ve dördüncü sınıf örnekleme üzerinden oluşturulan bu modellerde de düzeltilmiştir. Sınanan iki modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla YEM'den elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırmalı olarak Tablo 28'de sunulmuştur.

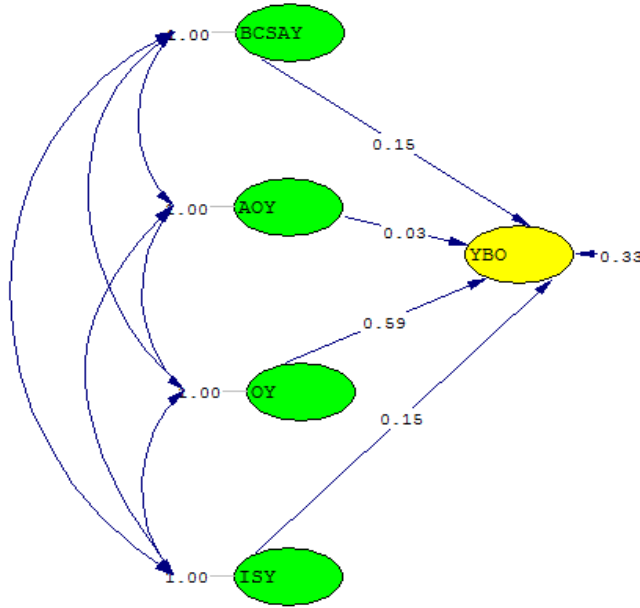
Tablo 28. Sınıf değişkenine göre modellerden elde edilen uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	1. sınıf	Sonuç	4. sınıf	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.66*	Kabul Edilebilir	2.73*	Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.86	Kabul Edilebilir	.86	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.85	Kabul Edilebilir	.85	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.98	Mükemmel	.99	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.98	Mükemmel	.98	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.98	Mükemmel	.99	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.039	Mükemmel	.041	Mükemmel
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.041	Mükemmel	.042	Mükemmel

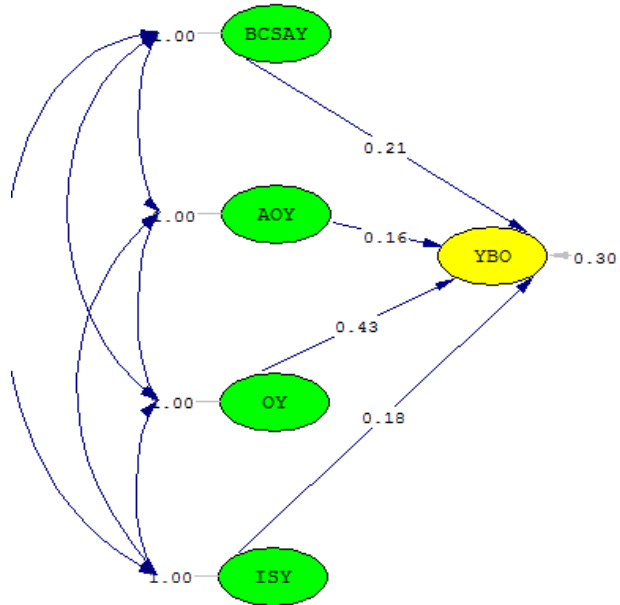
*1. sınıf model için $\chi^2=3217.85$, $sd=1206$; 4. sınıf model için $\chi^2=3300.59$, $sd=1206$

Analiz sonucunda, birinci sınıftaki öğretmen adayları için kurulan modele ($\chi^2/sd=2.66$, $GFI=.86$, $AGFI=.85$, $CFI=.98$, $NFI=.98$, $NNFI=.98$, $RMSEA=.039$, $SRMR=.041$) ve dördüncü sınıftaki öğretmen adayları için kurulan modele ($\chi^2/sd=2.73$, $GFI=.86$, $AGFI=.85$, $CFI=.99$, $NFI=.98$, $NNFI=.99$, $RMSEA=.041$, $SRMR=.042$) ilişkin uyum indeksleri hesaplanmıştır. Birinci sınıf ve dördüncü sınıf örneklemelerinden elde edilen modellerin uyum indekslerine bakıldığında; tüm örneklemde elde edilen modeldeki gibi χ^2/sd , GFI, AGFI değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmüştür. Uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, birinci sınıf örnekleme ve dördüncü sınıf örnekleme üzerinden oluşturulan modellerin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 13 ve Şekil 14’te modele ilişkin birinci sınıf örnekleme ve dördüncü sınıf örnekleme üzerinden oluşturulan yapı modelleri sunulmuştur.



Şekil 13. Birinci sınıf örnekleme yapı modeli



Şekil 14. Dördüncü sınıf örnekleme yapı modeli

Analiz sonrasında, birinci sınıf örnekleme modelinde “alana özgü” yetkinlik algısının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerine doğrudan etkisine ilişkin oluşturulan yolun t değerinin anlamlı olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Birinci sınıf örnekleme ve dördüncü sınıf örnekleme modellerinin diğer t değerlerinin tamamının

kritik değerden (1.96) büyük olduğu için .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapısal modeldeki β , t ve R^2 değerleri, birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adayları için karşılaştırmalı olarak Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf değişkenine göre yapısal modellerdeki β , t ve R^2 değerleri

Bağımsız değişkenler	Bağımlı değişken	1. sınıf				4. sınıf			
		β	SH	t	R^2	β	SH	t	R^2
BÇSAY	EYBÖÖ	.15*	.066	2.26		.21*	.055	3.76	
AÖY	EYBÖÖ	.03	.043	0.79	.67	.16*	.042	3.77	.70
ÖY	EYBÖÖ	.59*	.077	7.63		.43*	.057	7.55	
İSY	EYBÖÖ	.15*	.032	4.53		.18*	.032	5.71	

* p < .05

Birinci sınıf örneklemini için YEM analiz sonuçları, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerine anlamlı ve küçük bir etkisinin olduğunu göstermiştir ($\beta = .15$, $p < .05$). Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının ise, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerine doğrudan pozitif yönlü fakat anlamlı olmayan çok küçük bir etkisi ($\beta = .03$, $p > .05$) bulunmuştur. Buna ek olarak birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “öğrenme” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile olan doğrudan ilişkisi anlamlı ve orta etki büyüklüğünde ($\beta = .59$, $p < .05$) çıkmıştır. Yine bu sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının “iletişim-sosyal” yetkinlik algıları ile etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki doğrudan ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı ve küçük etki büyüklüğünde ($\beta = .15$, $p < .05$) olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında birinci sınıf örneklemini için etkili yaşam boyu öğrenme üzerinde, “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “öğrenme”, “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının anlamlı yordayıcı etkileri vardır. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yordayıcısı değildir. Birinci sınıf örneklemini için etkili yaşam boyu öğrenme düzeyinin en baskın yordayıcısı ise .59 etki ile “öğrenme” yetkinlik algısıdır. Bunu aynı etki büyüklüğüne sahip “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” yetkinlik algısı ve

“iletişim-sosyal” yetkinlik algısı ($\beta = .15$) takip etmektedir. Birinci sınıf örneklemini için yordayıcı değişkenler (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim-sosyal yetkinlik algıları) etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi değişkeni varyansının % 67’sini açıklamaktadır. Bu değer, geniş etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen, 1988). Buna göre, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, öğrenme ve iletişim-sosyal yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini büyük etkide açıklamaktadır.

Dördüncü sınıf örneklemini için YEM analiz sonuçları, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerine anlamlı küçük bir etkisinin olduğunu göstermiştir ($\beta = .21$, $p < .05$). Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin de anlamlı ve küçük etki büyüklüğünde ($\beta = .16$, $p < .05$) olduğu gözlenmiştir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “öğrenme” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile olan doğrudan ilişkisi anlamlı ve orta etki büyüklüğünde ($\beta = .43$, $p < .05$) çıkmıştır. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “iletişim-sosyal” yetkinlik algıları ile etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki doğrudan ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı ve küçük etki büyüklüğüne ($\beta = .18$, $p < .05$) sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular ile dördüncü sınıf örneklemini için tüm yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerine anlamlı yordayıcı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Bu yordayıcılardan en baskınının .43 etki ile “öğrenme” yetkinlik algısının olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” yetkinlik algısı ($\beta = .21$), “iletişim-sosyal” yetkinlik algısı ($\beta = .18$) ve “alana özgü” yetkinlik algısı ($\beta = .16$) izlemiştir. Dördüncü sınıf örneklemini için yordayıcı değişkenlerin (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme, iletişim-sosyal yetkinlik algıları) etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi değişkeni varyansının % 70’ini açıkladığı ve bunun geniş etki büyüklüğünde (Cohen, 1988) olduğu bulunmuştur. Buna göre, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme ve iletişim-sosyal yetkinlik algıları, etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerini büyük etkide açıklamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının tüm örneklem, birinci sınıf ve dördüncü sınıf örneklem grubu üzerinden oluşturulmuş modellerde etkili yaşam boyu öğrenmeyi en baskın etkileyen faktörün “öğrenme” yetkinlik algısı olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “iletişim-sosyal” ve “alana özgü” yetkinlik algıları izlemektedir. Ancak birinci sınıf örneklem grubu üzerinden oluşturulmuş modelde “alana özgü” yetkinlik algısının etkili yaşam boyu öğrenmenin anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Birinci sınıf ve dördüncü sınıf örneklem grubu üzerinden oluşturulmuş modellerde değişkenler arasındaki yol katsayılarının farklı olması, kişisel-mesleki yetkinlik algılarının (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme, iletişim-sosyal yetkinlik algıları) etkili yaşam boyu öğrenme düzeyine etkisinin sınıf seviyesine göre farklılaştığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın buna yönelik hipotezi kabul edilmiştir.

Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi küçük ama, birinci sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksektir. Dolayısıyla bu yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen önemli faktörler olduğu bulgusu göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında, bu yetkinlik algılarının etkisi ile az da olsa yaşam boyu öğrenmeyi artırdığı söylenebilir. Bir diğer bulgu ise birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi anlamsız iken dördüncü sınıf örnekleme için bu etkinin daha yüksek ve anlamlı oluşudur. Bu bulgu, beklenildiği üzere, öğretmen yetiştirme programlarını tamamlamaya yakın öğretmen adaylarında alana özgü yetkinlik algısının ve bu algının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerindeki etkisinin arttığını göstermektedir.

Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “öğrenme” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin birinci sınıftaki öğretmen adaylarından düşük oluşu ise dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmeye etkisini arttırmaktansa, bunda çeşitli başka etkilerin de olabileceğini düşünmekle birlikte, azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, “öğrenme” yetkinlik algısının yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olduğu bulgusu göz önüne

alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının öğrenme yetkinlik algısının etkisi açısından yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmada etkisiz ya da olumsuz etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte birinci sınıf ve dördüncü sınıf örneklemi üzerinden oluşturulmuş modellerde “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü”, “öğrenme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeyini açıklama varyanslarının birbirine çok yakın olması, öğretmen yetiştirme programlarının, yaşam boyu öğrenmeye etki eden kişisel-mesleki yetkinlik algılarının etkisini artırmada, dolayısıyla yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazandırmada sadece küçük bir rolünün olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Etki Eden Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenmeye etki eden yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine yönelik görüşlerinin belirlenmesine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmen yetiştirme programlarının kişisel ve mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine yönelik görüşlere ilişkin betimsel istatistikler

Alt Ölçek	N	M	ss
BÇSAY	371	2.76	.63
AÖY	371	2.52	.68
ÖY	371	2.76	.61
İSY	371	2.14	.73
GENEL	371	2.56	.54

Tablo 30’daki betimsel istatistikler incelendiğinde, alt ölçeklere ve ölçeğin geneline ilişkin ortalamaların sırasıyla; BÇSAY için $M = 2.76$, AÖY için $M = 2.52$, ÖY için $M = 2.76$, İSY için $M = 2.14$ ve ölçeğin geneli için ise $M = 2.56$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretim elemanları, öğretmen yetiştirme programlarının

öğretmen adaylarına “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinliği” ve “öğrenme yetkinliği” kazandırmada orta derecede etkili; “alana özgü yetkinliği” ve “iletişim-sosyal yetkinliği” kazandırmada ise az etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına genel olarak yaşam boyu öğrenmeye etki eden yetkinlikleri kazandırmada az etkili olduğu yönündedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulara dayalı sonuçlara yer verilerek araştırma sonuçları yurt içinde ve yurt dışında yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere de bu başlık altında yer verilmiştir.

5.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel-mesleki yetkinlikler olarak belirlenen “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü, öğrenme ve iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. TYYÇ’de öğretmen adayları için kişisel ve mesleki yetkinliklerde görev bilincinin gereği olarak sorumluluk alma, bizzat kendisinin güçlü ve güçsüz yönlerini bilme, tanıma, gerek bireysel ve gerekse bir grup içinde sorunların çözümünde sorumluluk almaktan kaçınmamaları “bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği” altında toplanmıştır. “Alan özgü mesleki yetkinlikler” başlığı altında daha çok bilimsel anlayış ve etik değerler çerçevesinde bireysel tutum ve tavırlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca sosyal yaşamın gereği olarak bildiklerini yazılı ya da sözel olarak başkaları ile paylaşabilecek bir boyuta ulaşabilmek için kendi dilini ve uluslararası geçerliliği olan bir yabancı dil bilmenin ötesinde mevcut teknolojiyi özellikle eğitsel amaçlar için kullanabilme ve bunlardan hareketle sorunların çözümüne katkıda bulunma ise “iletişim ve sosyal yetkinliği”n gereği olarak ifade edilmektedir. Bunlarla birlikte hangi aşamada olursa olsun yaşam boyu bilgiye duyduğu ihtiyacın farkında olması ve öğrenmeyi yaşamın bir gayesi haline getirmesi ve buna ek olarak objektif, özgün ve bilimsel temelli eleştirel bakış açısı geliştirmesi “öğrenme yetkinliği” başlığı altında belirlenmiştir (TYYÇ, 2011). Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu yetkinliklere sahip olmalarının hem kişisel hem de gelecekteki mesleki gelişimleri ve genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda

öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantılarına da bu yetkinlikleri yansıtacakları düşünüldüğünde, bu yetkinliklere sahip olmalarının öğrencilerini de yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirmelerini sağlayacağı söylenebilir. Buna karşın Hadré ve Sullivan (2008) araştırmalarında, öğretmenlerin öğrencilerini yaşam boyu öğrenmeye teşvik edebilecek gerekli yeterlikleri kendilerinde bulundurma konusunda yetkinlik algılarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu deneysel çalışma, öğretmenlerin bu yetkinlikleri ile öğrencilerinin öğrenme başarıları arasında güçlü bir ilişki algılamadıklarını da ortaya koymaktadır. Motivasyon ve öğrenme alanındaki çalışmalar ise öğrenci algılarının öğretmenlerin bu algıları ile çeliştiğini göstermektedir (Finsterwald ve diğerleri, 2013). Buna göre öğrenciler motivasyon ve öğrenme becerileri üzerinde öğretmenin önemli etkileri olduğunu algırlarken, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede merkezi bir etken olarak öğretmenler, öğrencilerine yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmede düşük etkilerinin olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yönlerini desteklemeye yönelik öğretmen yeterliklerinin ölçüldüğü bir diğer araştırmanın sonuçları ise, yaşam boyu öğrenmenin öğretmenlerde yeni bir konu olarak ilgi uyandırdığını ancak, planlama esnasında öğrencilerini desteklemede yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Klug ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel-mesleki yetkinlik algılarının yüksek düzeyde olmasının olumlu ve bu yetkinlikleri ilerideki mesleklerindeki öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtabilmelerinin ise önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarında cinsiyetlerine göre farklılık olmadığı, “öğrenme” yetkinlik algısının ise kadın öğretmen adaylarında daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak cinsiyetin, öğrenme yetkinlik algısı üzerindeki etkisinin küçük olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin öğretmen yetkinlik inançlarına etkisinin belirlendiği araştırmalarda tutarsızlıklar vardır; bazı araştırma sonuçlarında kadınların daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu ortaya çıkarken (Evans ve Tribble, 1986), diğerlerinde cinsiyet açısından farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cantrell, Young ve Moore, 2003; Mulholland, Dorman ve Odgers, 2004). Türk öğretmen adayları için ise Celep (2000)’in eğitim düzeyi, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile yaptığı araştırmasında, sadece yaşları ile yetkinlik algıları arasında

farklılık bulmuştur. Öğretmenlik mesleğini ağırlıklı olarak bir kadın mesleği olarak görüp erkeklere göre kadınların yetkinlik algılarının daha güçlü olabileceği yönünde düşünülen çalışmalar da mevcuttur (Kalaian ve Freeman, 1994). İstihdamda boşluk yaratan kadınlar için yaşam boyu öğrenme becerilerini korumak ve geliştirmek oldukça önemlidir. Bunu ortaya koymaya yönelik Jenkins (2006)'ın yapmış olduğu çalışma, yaşam boyu öğrenmenin, belirli niteliklere sahip ancak, işgücü piyasasında aktif olmayan kadınların ücretli istihdama geçiş olasılığını artırdığını göstermiştir. Dolayısıyla öğretmen atamaları durumundan dolayı kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel-mesleki yetkinliklere sahip olmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarında, öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarında sınıf seviyelerine göre farklılık olmadığı, “öğrenme” yetkinlik algılarının ise dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farklılaşmada, sınıf değişkeninin öğrenme yetkinlik algısı üzerindeki etkisinin küçük olduğu görülmüştür. Bir araştırma, öğretmen adaylarının okullar, sınıflar ve öğretimsel uygulamalar hakkında çokça bilgiyle öğretmen yetiştirme programlarına girdiklerini göstermiştir. Bu durumun, onlara en az 13 yıl süren örgün eğitim düzenlemeleriyle sağlandığı, böylece öğretmenlik mesleğinin çırakları olarak hizmet verildiği de belirtilmektedir (Holt-Reynolds, 1992). Bu süreçteki deneyimlerinden dolayı öğretmen adaylarının öğretim için kendi yeteneklerine ilişkin algılarının daha öncesinden oluştuğu ifade edilmektedir (Woolfolk Hoy ve Murphy, 2001). Bunu destekler nitelikte bazı araştırmacılar da, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme ile ilgili inançlarının öğretmen yetiştirme programlarına dahil oldukları zamanda yerleştiğini savunmaktadırlar (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Pintrich (1990) ise bu inançların öğretmen eğitiminde en değerli psikolojik yapı olacağını belirtmektedir. Bu yapının üzerine, öğretmen yetiştirme programına dahil olan öğretmen adayları çeşitli öğrenme fırsatları deneyimler (Duffin ve diğerleri, 2012). Bunları göz önünde bulunduran birçok çalışma, öğretmen eğitimi programları sırasında öğretmen adaylarının yeterlik algılarında oluşan değişimi ve gelişimi incelemiştir. Bazı araştırmalar, kişisel yetkinlik algılarının öğretmen yetiştirme programları süresince arttığını ortaya koyarken (Hoy ve Woolfolk, 1990; Wenner, 2001); diğerleri, yetkinlik

algı düzeylerinde hazırlık yıllarındakinden bir farklılık ya da düşüş gözlenmemiştir (Ginns ve Tulip, 1995; Lin ve Gorrell, 2001). Bu araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, alana özgü ve iletişim-sosyal yetkinlik algılarında birinci ve dördüncü sınıf arasında farklılığın bulunmaması dikkat çekmiştir. Buna göre, öğretmen yetiştirme programlarının bu yetkinlikleri kazandırmada etkisiz kaldığı değerlendirilmesinde bulunabilir.

Araştırmada, Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Ankara, Çukurova üniversitelerinde öğrenim öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının Kastamonu, Fırat ve Dicle Üniversitelerinde öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak üniversite değişkeninin alana özgü yetkinlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin oldukça küçük olduğu belirtilmelidir. Öğretmen adaylarının alana özgü yetkinliğinde alanıyla ilgili; özgün olanla olmayanı birbirinden ayırt edebilme, sorunları saptama, bilimsel anlayış ve etik değerlere bağlı kalarak bu sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmeleri hedeflenmektedir. Kaliteli bir öğretmen eğitimi sürecini tamamlayan bir öğretmen adayının bilgi, beceri ve yetkinlikler ile donanmış olması beklenir (Duffin ve diğerleri, 2012). Bu yüzden öğretmenliğe hazırlık programlarının, öğretmen adaylarına bilgilerini, deneyim becerilerini ve yetkinliklerini geliştirebilecekleri ortamlar sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Liaw, 2009). Etkili öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme süreci sırasında görevleri ile ilgili öğrendikleri bilgi ve teorileri, yetkinlikleri ile birlikte ele aldıkları eğitim alanı oluşturur (Richards ve Clough, 2004). Dolayısıyla araştırmanın bulgularında belirlenen üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının bu alanı oluşturmada diğerlerine göre eksik kaldığı söylenebilir.

Bununla birlikte Dicle Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algılarının diğer üniversitelerde öğrenim görenlere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, “öğrenme” yetkinlik algılarında Ankara ile Fırat üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında; Ankara Üniversitesi’nde öğrenim görenlerin lehine bir farklılığın olduğu da bulunmuştur. Ancak bu farklılaşmalarda üniversite değişkeninin öğrenme yetkinlik algısı üzerindeki etkisinin alana özgü yetkinlik algı düzeyi üzerindeki gibi oldukça küçük olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları için öğrenimsel fırsatlar, deneyimsel öğretim etkinlikleri, geri bildirim ve etkili modeller sağlayan öğretmen yetiştirme programları,

öğrenme-öğretme yetkinliğinin gelişiminde önemli rol oynar (Gordon ve Debus, 2002; Lin ve diğerleri, 2002; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Ancak bazı öğretmen yetiştirme programlarının, bu durumu hiçe sayarcasına genelde bilgi ve kuramların edinilmesinin önemi üzerinde durma ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin kazandırılmasını arka plana atma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Carroll ve diğerleri, 2003). Bunlar ışığında, araştırmanın bulgularında ortaya çıktığı kadarıyla, belirtilen üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının da bu eğilimde oldukları söylenebilir.

5.2. Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenmeye yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Demirel ve Akkoyunlu (2010) da araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarını incelemişler ve yüksek düzeyde eğilim ve algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine, Sınıf, Matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; öğretmen adaylarının, bilgi çağının gerektirdiği yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenin bilgiyi aynen alması ve bunu ezberlemesi yerine, bilgiyi araştırarak ve sorgulayarak elde etmesi ve elde ettiği bilgiyi yorumlayarak kullanmasına ilişkin görüşlere tamamen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır (İzci ve Koç, 2012). Demirel ve Diker Coşkun (2009)'nun araştırmasında, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak betimlenebilecek bir kavram olan meraklılık ele alınmış ve üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin meraklılık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin meraklılık düzeylerinin yüksek bulunması, onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Evin Gencel (2013)'nin yapmış olduğu araştırmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini “yeterli” aralığında algıladıkları belirlenmiştir. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının

kendilerini belirtilen özelliklere sahip olarak algılamalarına ilişkin bulgular, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediğini göstermektedir. Bunların yanı sıra Çöğman ve Köksal (2014) ise öğretmen adaylarının değişen sisteme ve bilgi dünyasına ayak uydurabilmek için ne yapılması gerektiğinin farkında gözüktüğünü, ancak üniversite yaşamları süresince kişisel ve mesleki gelişimleri açısından attıkları adımlarda yetersiz kaldıklarını gözlemlediklerini belirtmektedirler. Scheuch, Shouping ve Gaston (2009) da araştırmalarında öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile tüm disiplinlere ait olan temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Diker Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda da üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerinin istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmacı tarafından öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ve bununla ilgili faaliyetlere katılmaya yeterince istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir becerisi olan meraklılığın öğrencilerde çok belirgin bulunmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu yorumların da araştırmanın sonuçları ile çeliştiği görülmektedir.

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

Araştırma sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarına sadece bir dönem dahil olmuş öğretmen adayları (birinci sınıf) ile programları tamamlamak üzere olanlar (dördüncü sınıf) arasında etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına etkili yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazandırma açısından etkili olmadığı

şeklinde yorumlanabilir. Diker Coşkun (2009)'un üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı çalışmasında da, sınıf düzeylerine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili sahip oldukları özellikler, üniversitede aldıkları eğitimin bir etkisi olmaktan ziyade kendi kişisel özellikleri olarak yorumlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunu da destekler nitelikte dört yıl boyunca alınan akademik eğitim sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili özelliklerinde bir değişim gözlenmediği şeklinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Scheuch ve arkadaşları (2009), üniversitelerin araştırma ve yaratıcılık kültürüne sahip olmasının öğrencilerinin de bu özelliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Dolayısıyla eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek bir durum olan nitelikli öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerine ve bağlı bulunduğu üniversitelere düşen, öğretmen adaylarına kendilerini geliştirebilecekleri, öğrenme kültürünü destekleyici fiziksel ve sosyal imkanlar sağlamaktır (Çöğman ve Köksal, 2014). Örneğin Stefanov ve arkadaşları (2007) öğretmen adaylarına bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olanağı sağlayan öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Oysa Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirmeye ilgili olarak kuramsal bilgi ağırlıklı öğretim programları, öğrenci alımı, öğrenci sayısı, öğretim elemanlarının ders yükü, öğretim elemanlarının nitelikleri, öğretmen atamaları, öğretmenlik mesleğine yönelik algı, düşük motivasyon ve bilişim teknolojisi altyapısından kaynaklanan sorunların varlığından söz edilmektedir (Seferoğlu, 2009; Yanpar Yelken, 2009; Baki, 2010; Erkuş ve Özdemir, 2010; Şendağ ve Gedik, 2015). Bu sorunlardan dolayı, mezun olan bireylerin değil yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazanmayı, uzmanlık alanlarının gerektirdiği becerileri dahi yeterli düzeyde sergileyemeyecekleri söylenebilir. Öyle ki ülkemizde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmadan eğitim fakültelerinden mezun oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Selvi, 2011). Bu çıkarımlar, araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Bunlarla birlikte araştırma sonuçlarında Afyon Kocatepe, Yıldız Teknik, Kastamonu, Ankara ve Çukurova üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Dicle ve Fırat üniversitelerinde öğrenim görenlere göre etkili yaşam boyu öğrenmeye daha yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun, öğretmen adaylarının

üniversitelerine göre kişisel-mesleki yetkinlik algılarında ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösterdiği dikkat çekmiştir. Bu bağlamda Dicle ve Fırat üniversitelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik yetkinliklerin kazanımını desteklemede diğerlerine göre eksik kaldığı söylenebilir. Sonuç başka bir bakış açısıyla ele alındığında ise farklılığın lehine çıktığı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ya etkili bir yaşam boyu öğrenen olarak bu üniversiteleri tercih ettikleri ya da bu üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin onların etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerine olumlu yansımalarının olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

5.3. Öğretmen Adaylarının Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algılarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinde etkili olan yetkinlik algılarına ilişkin oluşturulan modelin doğrulandığını göstermiştir. Buna göre araştırmanın hipotezleri kabul edilerek; “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü”, “öğrenme”, “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen yetkinlik algıları olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu yetkinliklere sahip olduğu düzeyde yaşam boyu öğrenme başarılarının artacağı ve sahip oldukları bu yetkinlikleri öğretmen olduklarında kişisel ve mesleki gelişimlerine yansıtacakları söylenebilir. İlgili literatürde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini geliştirebilmeleri ve değerlendirebilmeleri için “bilgi”, “inanış” ve “motivasyon” faktörlerinin etkili olduğu bir modelden de söz edilmektedir (Kunter ve diğerleri, 2007). Bu modele göre, öğretmenler yaşam boyu öğrenmelerini geliştirebilmek için şu özelliklere sahip olmalıdır: (a) yaşam boyu öğrenmeyi artırma konusunda *bilgi* sahibi olmalı (uygun öğretim süreçlerinin nasıl planlanacağına dair bilgi), (b) okullar için önem arz eden yaşam boyu öğrenmeye *inanmış* olmalı, (c) *motive* olmalı ve öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini geliştirebilme kapasitesini kendinde hissedebilmeli. Bu modelin öğretmenler için olması ve öğretmen adaylarına yönelik olan bu araştırmanın modeli ile benzerlikler taşıması, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen yetkinlik algılarından oluşan araştırma modelinin öğretmenler için bir ön model uygulaması olabileceğini göstermektedir.

Çalışma sonucunda kişisel-mesleki yetkinliklere ilişkin algıların, etkili yaşam boyu öğrenme düzeyini doğrudan ve olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yeterliği üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, yetkinlik algıları yüksek olan öğretmenlerin etkili bir öğretmen olmak için eğitimdeki yenilikleri ve yeterli öğretim yöntemlerini uygulamaya yönelik daha istekli olduklarını (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Czerniak ve Lumpe, 1996), böylece hem kendilerinde hem de öğrencilerinde yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmede daha yetenekli olduklarını göstermiştir. Bu çalışmalar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada yaşam boyu öğrenmeyi en belirgin şekilde, “öğrenme” yetkinlik algısının açıkladığı ortaya çıkmıştır. Kişinin kendi kendine öğrenmesinin, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir ögesi ve yaşam boyunca anlamlı öğrenmeyi sürdürmesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Day, 1999). Öyle ki öğrenmeyi öğrenmek, yaşam boyu öğrenmenin temel düşüncesi olarak kabul edilmektedir (Tefe, 2009). Tan ve Morris (2006) de yaşam boyu öğrenme becerilerindeki başarının, öğrenmenin bilişsel bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın sonucunu destekler nitelikteki bu açıklamalar doğrultusunda; yaşam boyu öğrenmenin en etkili biçimde, öğrenme yetkinliğinin sürekli olarak kullanılması yoluyla geliştirilebileceği ve zenginleştirilebileceği ifade edilebilir.

Araştırmada, kişisel-mesleki yetkinliklerden öğrenme yetkinliğinin yaşam boyu öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasının yanı sıra, sırasıyla “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “iletişim-sosyal” ve “alana özgü” yetkinlik algılarının da etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yaşam boyu öğrenmeyi daha çok kişisel olarak değerlendirebilecek yetkinliklerin etkilediğini, alana özgü yetkinlik gibi daha mesleki sayılabilecek yetkinliklerin ise etkisinin onlara göre daha az olduğunu göstermektedir. Scheuch ve arkadaşları (2009) da araştırmalarında öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile tüm disiplinlere ait olan temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadırlar. Dolayısıyla bu değişkenlerin hepsinin bir arada bulunduğu öğretmen yetiştirme programlarının yetkinlikleri destekleyici etkinliklerle uygulanmasının, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini önemli ölçüde artırabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen yetkinlik algılarına yönelik oluşturulan model, birinci ve dördüncü sınıftakilere göre karşılaştırıldığında, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerini “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “öğrenme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının etkilediği belirlenmiştir. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının ise, yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla birinci sınıftaki öğretmen adaylarının alana özgü yetkinlik algılarının etkili yaşam boyu öğrenmelerini açıklamadığı söylenebilir. Aslında bu bulgu, alana özgü yetkinliklerin kazanılması ile ilgili olduğundan, öğretmen yetiştirme programlarına kısa bir süre dahil olmuş birinci sınıftaki öğretmen adayları için beklenen bir sonuçtur. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının ise “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü”, “öğrenme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algıları olmak üzere modeldeki tüm yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde etkili oldukları saptanmıştır. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, tüm örneklem üzerinden oluşturulmuş modelde olduğu gibi, yaşam boyu öğrenmelerini en baskın etkileyen faktörün “öğrenme” yetkinlik algıları olduğu ve bunu sırasıyla, “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “iletişim-sosyal” ve “alana özgü” yetkinlik algılarının izlediği görülmüştür.

Bununla birlikte araştırma sonuçları, birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının kişisel-mesleki yetkinlik algılarının (bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısı, alana özgü yetkinlik algısı, öğrenme yetkinlik algısı, iletişim-sosyal yetkinlik algısı) yaşam boyu öğrenmeleri üzerine etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Öyle ki, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi küçük ama, birinci sınıftakilerden daha yüksektir. Dolayısıyla bu yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen önemli faktörler olduğu bulgusu göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında, bu yetkinlik algılarının etkisi ile az da olsa yaşam boyu öğrenmeyi artırdığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçlarını destekler nitelikte, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına dahil olduğu süre boyunca yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel ve sosyal gelişimsel durumunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Gordon ve Debus, 2002; Lin ve diğerleri, 2002; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Bu çalışmalarda öğretmen yetiştirme programları ile öğretmen adaylarının kişisel ve

sosyal gelişimlerinin sağlanmasının, öğretmen yeterliği ve yaşam boyu öğrenmenin gelişiminde önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Bu rol, araştırmanın bu sonucunda da ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer sonuç ise; birinci sınıftaki öğretmen adaylarının “alana özgü” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız iken dördüncü sınıf öğretmen adayları için bu etkinin daha yüksek ve anlamlı oluşudur. Bu sonuç, beklenildiği üzere, öğretmen yetiştirme programlarını tamamlamaya yakın öğretmen adaylarında alana özgü yetkinlik algısının ve bu algının yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerindeki etkisinin arttığını göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programları süresince artan alana özgü yetkiliğin öğretmen adaylarının öğretim yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri üzerine önemli bir etkisi söz konusudur. Scheuch ve arkadaşları (2009) ise araştırmalarında öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili beceri ve yetkinliklere sahip olduklarını, ancak bunun öğrenme becerileri üzerine etkisinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmadaki alana özgü yetkinlik, araştırmanın başında yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak belirlendiğinden araştırma sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının alana özgü yetkinlik algısının yaşam boyu öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini artırdığının ortaya çıkması doğal olarak değerlendirilebilir.

Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “öğrenme” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin birinci sınıftaki öğretmen adaylarındakinden düşük oluşu ise dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının öğrenme yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmeye etkisini arttırmak yerine, bunda çeşitli başka etkilerin de olabileceğini düşünmekle birlikte, azalttığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum, öğrenme yetkinlik algısının yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olduğu bulgusu göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının öğrenme yetkinlik algısının etkisi açısından yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmada etkisiz ya da olumsuz etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Belli öğrenme sürecine uzun süre dahil olan öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyon sorunlarının yaygın olduğu belirlenmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001). Bu durumun, hayatın daha sonraki aşamalarında öğrenmeye yönelik olumsuz tutuma neden olabileceği de belirtilmiştir (Hargreaves, 2004). Bunlar ışığında ve araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarına dahil olma süresince öğrenme yetkinliğinin yaşam

boyu öğrenmeyi açıklamaya etkisinin azaldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme yetkinliğine ilişkin bulgularla birlikte, araştırmanın bu sonucu, öğrenme yetkinliğinin program süresince arttığını, ancak yaşam boyu öğrenme üzerine etkisinin azaldığını göstermiştir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının genelde “bilgiyi öğrenme”ye odaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Daha fazla pedagojik bilgiye odaklanan öğretmen yetiştirme programlarındaki etkinlik ve derslerin, yaşam boyu öğrenme yetkinliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Liaw, 2009). Oysa yaşam boyu öğrenmenin gelişimini kolaylaştıran üniversite programları ve pedagoji uygulamaları genellikle, bilgiyi öğrenmede bireyin kapasitesinden daha çok, becerilerin öğrenilmesinin teşvik edilmesine işaret etmektedir (Su ve diğerleri, 2012). Üniversitenin, öğrencilerin sadece bilmek için yeteneklerini geliştirmeden ziyade, değişen gelecekte öğrencilerin istihdam sorunu gibi belirsiz ve çözülememiş durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Su ve diğerleri (2012) çalışmalarında, öğrencilerin amaçları ve yaşam boyu öğrenmenin üstlenilmesi konusunda beklentilerinin, gelecekteki yaşamlarına seyirci olarak değil, katılımcı olarak devam etmek isteklerini kapsadığını ortaya koymaktadırlar. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştirmek için öğretim uygulamalarının, öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerden ayrılmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Türkiye’deki mevcut öğretmen yetiştirme sorunlarının birinin de kuramsal bilgi ağırlıklı öğretim programlarının olduğu belirtilmektedir (Baki, 2010; Erkuş ve Özdemir, 2010; Şendağ ve Gedik, 2015). Bu şekilde mezun olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazanamayacakları söylenebilir. Bu durum, araştırmanın bulgularında da ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme”, “alana özgü”, “öğrenme” ve “iletişim-sosyal” yetkinlik algılarının yaşam boyu öğrenmelerini açıklama düzeylerinin birbirine çok yakın olması, öğretmen yetiştirme programlarının, yaşam boyu öğrenmeye etki eden kişisel-mesleki yetkinlik algılarının etkisini artırmada, dolayısıyla yaşam boyu öğrenme yetkinliği kazandırmada sadece küçük bir rolünün olduğunu göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme-öğretme süreci, bir bilgiyi kavrama süreci değildir, öğrenenlerin bedenlerini ve duygularını kavradığı ve kendi kendileri için olası anlamları ve gelecekteki varoluşlarını açığa çıkardığı bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenenlerin

yetiştirilmesi için öğretim süreci, öğrenenlerin bilgi toplumunda var olabilmeleri ile kişisel-mesleki gelişim arasındaki ilişkinin farkına varmalarını sağlamalı ve buna yönelik gelişimlerini kolaylaştırmalıdır (Su ve diğerleri, 2012). Bunu sağlamada, araştırmanın sonucu doğrultusunda, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarının katkısının az olduğu söylenebilir. 2009 yılı Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu incelendiğinde de; yükseköğretimdeki beş temel önceliklerden yaşam boyu öğrenme alanında Türkiye, Bologna ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır (Bologna Process Stocktaking Report, 2009). Ülkemizde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazanmadan eğitim fakültelerinden mezun oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Selvi, 2011). Bu çıkarımlar, araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Bologna sürecinin yükseköğretimdeki faaliyetlerinin yoğun olduğu böyle bir dönemde bu sonuçların ortaya çıkması, ülkemizde yaşam boyu öğrenme hedefine yönelik öğretim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

5.4. Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Etki Eden Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretim elemanları, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına “bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinliği” ve “öğrenme yetkinliği” kazandırmada orta derecede etkili; “alana özgü yetkinliği” ve “iletişim-sosyal yetkinliği” kazandırmada ise az etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının algıları ile ortaya çıkan öğretmen yetiştirme programlarının bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme, öğrenme ve iletişim-sosyal yetkinliklerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin sonuçlarla benzerlik gösterirken, alana özgü yetkinliği kazandırmadaki etkililiğine ilişkin sonuçlarla çelişmektedir. Bu sonuçla, öğretim elemanlarının öğretmen adayı algılarından farklı olarak öğretmen yetiştirme programlarının alana özgü yetkinliği kazandırma yetersiz kaldığı görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının görüşleri, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına genel olarak yaşam boyu öğrenmeye etki eden yetkinlikleri kazandırmada az etkili olduğu yönündedir. Bu sonuçla da programın

uygulayıcıları olan ğretim elemanlarının görüşleriyle, “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler erevesi (TYYÇ)”nce belirlenen ve kazandırılması hedeflenen bu yetkinliklerin, ğretmen adaylarına yeterli düzeyde kazandırılmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmada ğretmen adaylarının algıları ile ortaya çıkan genel sonuçlar da bu durumu desteklemektedir.

Sonuç olarak, ğretmen yetiştirmeye programlarının ğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeye etki eden yetkinlikleri kazandırmada yetersiz kaldığı söylenbilir. Köksal ve Çöğmen (2013)’in araştırmasında da ğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenmeyi destekleyici olanakları yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Kang (2014)’in araştırması sonucu ise, kaliteli eğitim hizmetinin ğretmen adaylarının profesyonellikleri, öz yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenmelerini ve sosyal yönlerini güçlendirme istekleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Bu alışmalar ile araştırmanın sonuçları arasında bağlantı kurulduğunda, ğretmen yetiştirme programlarının ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini edinmelerini desteklemede yetersiz kaldığı söylenbilir.

5.5. neriler

Araştırma sonuçlarında ğretmen yetiştirme programlarının, TYYÇ’de belirlenen kişisel-mesleki yetkinlikleri ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenme yetkinliğini ğretmen adaylarına kazandırmadaki etkililiğinin istenilen ve beklenen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç doğrultusunda,

- ❖ Eğitim Fakülteleri’nde Bologna Süreci çalışmalarının gerektiği şekilde yürütülmesi ve bu çalışmaların uygulamaya yansıyabilmesi için programlara ilişkin düzenlemelerin yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çünkü yaşam boyu öğrenen öğretmenler yetiştirmek, Bologna Süreci ile birlikte ğretmen yetiştirme programlarının hedefi haline gelmiştir. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için de ğretmen yetiştirme programlarının tüm öğelerinin kalite standartları sürekli kontrol edilmeli ve geliştirmelidir.
- ❖ Bologna Süreci çalışmalarının, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de üniversitelerde programların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesinden daha çok, Avrupa niversitelerine daha kolay geçişi sağlayan bir araç olarak

kullanıldığı belirtilmektedir. Bir araç olarak kullanılmasına bakıldığında çalışmalar başarılı olarak nitelendirilebilir, ancak eğitim-öğretim faaliyetlerine yansması noktasında yetersiz kaldığı araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Bu nedenle, üniversitelerin diğer programları ile birlikte öğretmen yetiştirme programları, bilgi ve becerileri kazandırmanın ötesine giderek yetkinliklerin de edinimini sağlayacak şekilde güncellenmelidir.

- ❖ Yaşam boyu öğrenme yetkinliğinin kazandırılması için Bologna Süreci çalışmalarından olan TYYÇ’de yeterliliklerin belirlenmesi yeterli değildir. Bu yeterliliklerin kazandırılabilmesi için programlarda buna ilişkin uygulamalara yer verilmelidir.
- ❖ Eğitim Fakülteleri’nde öğrenme-öğretme süreci; proje ve uygulama ağırlıklı, yansıtıcı öğrenmeyi ve yetkinlik temelli öğrenmeyi sağlayıcı etkinliklerle donanık hale getirilmelidir.
- ❖ Öğretmen yetiştirme programlarına yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan ortak bir beceri dersi eklenebilir. Bu dersler, öğretmen adaylarının bilmek için yeteneklerini geliştirmeden ziyade, gelecekle ilgili (öğretmen ataması sorunu gibi) belirsiz ve çözülememiş durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmeye dönük düzenlenebilir. Bu derslerde öğretmen adaylarının fikir üretmeleri desteklenerek geleceğe yönelik olası durumlarla bağlantı kurmalarını sağlayacak deneyimler yaşamaları sağlanabilir.
- ❖ Bu dersler dışında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini etkin biçimde gerçekleştirebilecekleri ve tutum oluşturmaya yönelik program uygulamalarına yer verilebilir.
- ❖ Öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirmede ve kalite standartlarını geliştirmede öğretmen adaylarının da görüşleri alınabilir. Bunun için öğretmen adaylarına bu yönde düşüncelerini ve düşündüklerini eyleme geçirebilmelerini sağlayacak fırsatlar verilmelidir. Böylece öğretmen adaylarının bu görevin sorumluluğunu üstlenerek sorun çözme becerileri ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenme yeterlikleri geliştirilmiş olacaktır.
- ❖ Eğitim Fakülteleri’nde yaşam boyu öğrenme olanaklarını destekleyici ortamlar oluşturulmalıdır. Bu amaçla öğretmen adaylarının özellikle sürekli

öğrenme kaynaklarına (kütüphane, internet, kurs ve seminerler vb.) kolayca erişebilecekleri sistemler sağlanarak bu kaynakları etkin bir biçimde kullanmaları için yönlendirilmelidir.

- ❖ Öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kişisel ve mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik bilgilendirici seminerler, danışma ve rehberlik hizmetleri verilebilir.
- ❖ Eğitim Fakülteleri'nde öğretmen adayları için daha fazla sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.
- ❖ Bunların yanı sıra Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının da yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmaya yönelik nitelik kalitesini artırıcı önlemler alınmalıdır. Bunun için öğretim elemanlarına dönük yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından ihtiyaç analizi çalışması yapılarak hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sağlanabilir. Böylece öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalık düzeyinin artırılması da sağlanmış olur.

Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırabilmesine yönelik bu önerilere ek olarak araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- ❖ Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkisi boylamsal araştırmalarla daha net ortaya çıkarılabilir.
- ❖ Araştırmada öğretmen adayları için incelenen yetkinlikler, öğretmenler üzerinde de incelenerek ne düzeyde bu yetkinliklere sahip oldukları belirlenebilir.
- ❖ Öğretmenlerin hizmet içinde öğrenme-öğretme süreçlerine yaşam boyu öğrenme yetkinliğini ne derece yansıtabildiklerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme becerileri geliştirmedeki yeterliklerine ilişkin karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Bu çalışmada temel alınan, kişisel-mesleki yetkinliklerin dışında kalan diğer yeterlilik alanlarına ve TYYÇ'de belirlenen tüm yeterliliklere ilişkin de kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

- ❖ Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yetkinliklerine etki eden faktörleri, yapısal eşitlik modeli kullanılarak ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Bunlarla birlikte araştırmada kullanılan KMYAÖ kullanılarak öğretmen adaylarının/öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel-mesleki yetkinlik algılarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, mesleki yeterlik algıları, öz yeterlik algıları, akademik başarı, motivasyon, yaşam memnuniyeti gibi değişkenler ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagogik Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IETC)* (6-8 Mayıs 2008), s. 11-15, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Aleandri, G. and Girotti, L. (2012). Lifelong learning and training: A never ending challenge and choice for educational system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1406-1412.
- Ambrósio, S., Araújo e Sá, M. H. and Simões, A. R. (2014). Lifelong learning in higher education: The development of non-traditional adult students’ plurilingual repertoires. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3798-3804.
- Ananiadou, K. and Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154> (Retrieved December 9, 2013).
- Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Assiter, A. (1995). *Transferable Skills in Higher Education*. London: Kogan Page.

- Ayra, M. and Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, 9(5), 17-28.
- Bagnall, R. G. (2004). The ethics of lifelong learning. *International Journal of Learning*, 11, 1453-1460.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (1st edition). New Jersey: W.H. Freeman.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Furtak, E. and Dubberke, T. (2006). Research area IV: Cognitive activation in the classroom. In *Center for Educational Research, Annual report 2006* (p. 100-110). http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/eub/pdfs/EUB_annual_report_2006.pdf (Retrieved June 7, 2014)
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3036-3042.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-126.
- Bergen Declaration (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education* (May 19-21, 2005), Bergen.

- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf (Retrieved May 19, 2014).
- Berlin Declaration (2003). *Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*. la formación de investigadores: Investigaciones y experiencias prácticas, p. 85-97.
- http://www.zim.mpg.de/openaccessberlin/berlin_declaration (Retrieved May 19, 2014).
- Bimrose, J., Green, A., Orton, M., Barnes, S. A., Scheibl, F., Galloway, S. and Baldauf, B. (2003). Improving the participation of women in the labour market: Coventry & Warwickshire. *Warwick Institute for Employment Research*. Coventry: Warwick Institute for Employment Research.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education* (19 June 1999).
- http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (Retrieved May 19, 2014).
- Bologna Process Stocktaking Report (2009). *Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference* (28-29 April 2009) in Leuven/Louvain-la-Neuve.
- http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11017976/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf/f09ac419-a556-4464-b9c6-ee1a479e5df (Retrieved May 19, 2014).
- Bologna Yeterlilikler Çerçevesi Çalışma Grubu Raporu (2012). *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks Report by the EHEA Working Group on Qualifications Frameworks*.
- [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Qualifications%20Frameworks%20Working%20Group%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Qualifications%20Frameworks%20Working%20Group%20Report.pdf) (Retrieved April 3, 2014).
- Boomsma, A. and Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. In R. Cudeck, S. du Toit and D. Sörbom (Eds.). *Structural Equation Modeling: Present and Future* (p. 139-168). Chicago: Scientific Software International.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2. baskı). New York: The Guilford Press.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In P. C. Judith Chapman (Ed), *Lifelong Learning, Participation and Equity* (p. 243-263). Dordrecht: Springer.
- Bucharest Declaration (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (26-27 April 2012), Bucharest.
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Budapest Vienna Declaration (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Application, and Programming* (2. baskı). New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cantrell, P., Young, S. and Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177-192.
- Carroll, A., Forlin, C. and Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators toward people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65–79.
- Cedefop (2004). Getting to Work on Lifelong Learning: Policy, Practice and Partnership. Summary Conference Report, *European Centre for the Development of Vocational Training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy, beliefs, and attitudes about student control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 17(4). <http://www.nationalforum.com/Archives.htm> (Retrieved January 5, 2013).
- Chapman, J. And Aspin, D. (1997). Schools as Centres of Lifelong Learning for All. *ERIC: ED 411 884*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411884.pdf> (Retrieved June 14, 2014).
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. and Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGlip, J., Walsh, M., Warren, E. and Williams, I. (2003). *Lifelong Learning and Teacher Education*. Canberra: Australian Government Department of Education, Science and Training. www.dest.gov.au/highered/eippubs.htm (Retrieved September 11, 2013).
- Charlier, J. E. and Croche, S. (2005). How European integration is eroding national control over education planning and policy. *European Education*, 37(4), 7-21.
- Chau, P. Y. (1997). Reexamining a model for evaluating information center success using a structural equation modeling approach. *Decision Sciences*, 28(2), 309-334.
- Chişiba, C. A. (2012). Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1943-1947.
- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 138(2), 149-159.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conner, M. (2009) *Introducing Informal Learning*. <http://marciaconner.com/intros/informal.html> (Retrieved May 19, 2014).
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368
- Cropley, A. J. (1978). Some guidelines for reform of school curricula in the perspective of lifelong learning education. *International Review of Education*, 24(1), 21-33.
- Crow, S. R. (2006). What motivates a lifelong learner? *School Libraries Worldwide*, 12(1), 22-34.

- Czerniak, C. M. and Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7, 247-266.
- Çapa Aydın, Y. and Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts student teacher selfefficacy? *Academic Exchange Quarterly*, 9, 123-127.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimleri için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çöğmen, S. ve Köksal, N. (2014). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyici üniversite olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(Ocak 2014/I), 85-98.
- Çubukçu, Z. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileri. *NWSA: Education Sciences*, 6(1), 1023-1038.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of Lifelong Learning*. New York: Taylor & Francis Group, The Falmer Press.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II* (16-18 Mayıs 2010), s. 244-253, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. ve Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.

- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 100-111.
- Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. Teddington, Middlesex: Echo Library.
- Diker Coşkun Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: The study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Dinçer, E. D. ve Karakaş, S. (2008). Modelling the relationship between the neuropsychological tests of attention. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 18(1), 31-40.
- Dinevski, D. and Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., ...and Kendall, M. (2004). Lifelong learning in the digital age (Focus group report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 137, 1-49.
- DPT (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf> (9 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- DPT (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf> (9 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Duffin, L. C., French, B. F. and Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and teacher Education*, 28(6), 827-834.

- Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. F. Sayılan ve A. Yıldız (Eds.), *I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu* (9-10 Aralık 2004), s. 31-44, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EASY Projesi (2010). *Yaşayarak Öğrenme: İnfomal Öğrenme için Kaynak Kitabı*. http://www.projecteasy.eu/content/e1814/EASY_Handbook_TR.pdf (10 Şubat 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Edwards, R. and Usher, R. (2008). Atroubled space of possibilities: lifelong learning and the postmodern. In P. Sutherland and J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concept and Contexts* (p. 58-67). London: Routledge Falmer.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-379.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 118-133.
- European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussel: Commission of the European Communities.
- European Commission (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussel: EC
- European Commission (2006). *Key Competences for Lifelong Learning* europa.eu/legislation_summaries/.../c11090_en.htm (Retrieved June 7, 2014).
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education* (COM 392). http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (Retrieved June 7, 2014).
- European Commission (2010a). *School Education: Equipping a New Generation* (DOC 64). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc64_en.htm (Retrieved June 7, 2014).
- European Commission (2010b). *Strategic Framework for Education and Training* (DOC 28). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc28_en.htm (Retrieved June 7, 2014).

- European Council (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*, Presidency Conclusions http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Retrieved June 7, 2014).
- European Council (2010). *Council of the European Union Joint Progress Report on the Implementation of the "Education and Training 2010"*. Work Programme No. 5394/10, Brussels.
- Eurydice (2000). *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union, Results of The EURYDICE*. London, UK: EURYDICE.
- Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy, Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, E. D. and Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80, 81–85.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. and Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272-299.
- Fenwick, T. A. (2001). Fostering teachers' lifelong learning through professional growth plans: A cautious recommendation for policy. In *2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions 22-23 Mayıs 2001* (p. 1-21). Quebec City: Laval University. http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Fenwick_e.pdf (Retrieved July 9, 2014).
- Ferguson, E. and Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(2), 84-94.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th edition). London: Sage Publications Ltd.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15.

- Figel, J. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning-European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-l-learning/keycomp_en.pdf
 (Retrieved March 19, 2014).
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. and Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning e evaluation of a training teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Fontelles, J. and Enestam, B. J. E. (2006). Recommendation of European Parliament and of the Council: of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/926/EC), *Official Journal of the European Union*, L 394, 10-18.
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Gaytan, J. A. and Slate, J. R. (2002). Multimedia and the college of business: A literature review. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(2), 186-205.
- Gencer, A. S. and Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Ginns, I. S. and Tulip, D. F. (1995). Changes in preservice elementary teachers' sense of efficacy in teaching science. *School Science and Mathematics*, 95, 394-400.
- Gordon, C. and Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D.,and Wiśniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE Network Reports No: 87*. CASE – Center for Social and Economic Research, Warsaw, Poland.

- Gottfried, A., Fleming, J. and Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları, 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, s. 143–151, Antalya.
http://www.imoantalya.org.tr/imo_antalya_semp2009/files/14.pdf (9 Ekim 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Grace, A. P. (2000). Canadian and US adult learning (1945-1970) and the cultural politics and place of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 19(2), 141-158.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data* (6th edition). NJ, USA: Prentice Hall Press.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- 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.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2014). Developing an Effective Lifelong Learning Scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Education and Science*, 39(171), 244-258.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği “Enformasyon Okuryazarlığı”. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.

- Hadré, P. and Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: how they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059-2075. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.007> (Retrieved June 7, 2014).
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning policies in the European Union: Developments and issues. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 53-69.
- Hake, B. J. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Eds.), *I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu 9-10 Aralık 2004*, s. 15-30, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life: The Foundations for Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Harpe, B. and Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Harrington, D. (2008). *Confirmatory Factor Analysis*. USA: Oxford University Press.
- Hebert, E., Lee, A. and Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students' sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31(4), 214-225.
- Hof, C. and Fischer, M. (2010). Lifelong learning as continuity and transformation. A qualitative longitudinal Study about Adult's Biographies of Learning and Teaching. *Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult Learning*, 37-57.
http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Konferencer/Adult_Learning/Papers/Hof_Fischer_NordicConf2009.pdf (Retrieved May 9, 2014).
- Holmes, A. (2002). *Lifelong Learning*. Oxford: Capstone Publishing.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.

- Hoogland, J. J. and Boomsma, A. (1998). Robustness studies in covariance structure modeling: An overview and a meta-analysis. *Sociological Methods & Research*, 26(3), 329-367.
- Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications, Inc.
- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Buda_pest-Vienna_Declaration (Retrieved October 8, 2015).
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, C., Blaxter, L., Brine, J. and Jackson, S. (2006). Gender, class and 'Race' in lifelong learning: Policy and practice in the UK and EU. *British Education Research Journal*, 32(5), 643-648.
- Huinker, D. and Madison, S. K. (1997). Preparing efficacious elementary teachers in science and mathematics: The influence of methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 8, 107-126.
- Hutcheson, G. and Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist*. London: Sage Publications Ltd.
- Hürsen, C. (2014). Are the Teachers Lifelong Learners?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036-5040.
- İzci, E. ve Koç. S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarman, R., Mcaleese, L. and McConnell, B. (1997). Science and lifelong learning: A survey of science teachers' provision for the promotion of pupils' independent study at Key Stage 4'. *Evaluation & Research in Education*, 11(3), 149-163.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd edition). London: Routledge Falmer.
- Jenkins, A. (2006). Women, lifelong learning and transitions into employment. *Work, Employment & Society*, 20(2), 309-328.

- Jindal-Snape, D. and Naulty, M. (2009). Effectiveness of Competences and Competencies during Transition from Higher Education to Employment: A Case Study of Community Learning and Development (CLD) qualifying training in Scotland. In S. Pavlin and A. N. Judge (Eds.), *Development of Competencies in the World of Work and Education*, p. 29-35, Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kalaian, H. and Freeman, D. (1994). Gender differences in selfconfidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10, 647-658.
- Kang, W. (2014). Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502-3505.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1391-1405.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kılıç, H. ve Tuncel, Z. A. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd edition). New York: The Guilford Press.
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M. and Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first

- application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119-129.
- Knapper, C. and Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. Psychology Press.
- Knapper, C. (2006). Lifelong learning means effective and sustainable learning: Reasons, ideas, concrete measures. *25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*, p. 1-10, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köksal, N. and Çöğmen, S. (2013). Pre-service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123-142.
- Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M. ...and Tsai, Y. M. (2007). Linking aspects of teacher competence to their instruction: Results from the COACTIV project. In M. Prenzel (Ed.). *Studies on the Educational Quality of Schools. The Final Report on the DFG Priority Programme* (p. 39-59). Münster, Germany: Waxmann.
- Lawson, K. (1982). Lifelong education: Concept or policy?. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 97-108.
- Lee, M., Thayer, T. and Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective. *Comparative Education*, 44(4), 445-463.
- Leuven Declaration (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the New Decade*.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-laneuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf (Retrieved October 12, 2015).

- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- Lightfoot, K. and Brady, E. M. (2005). Transformations through teaching and learning the story of maine's osher lifelong learning institute. *Journal of Transformative Education*, 3(3), 221-235.
- Lin, H. and Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
- Lin, H., Gorrell, J. and Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on U.S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96, 37-46.
- LLP (2007). AB Eğitim ve Gençlik Programları, 2007 Yılı Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP) Etki Analizi Sonuç Raporu. http://www.ua.gov.tr/docs/magazine/2007_llp_etki_analizi.pdf?sfvrsn=0 (19 Ekim 2013 tarihinde erişilmiştir).
- London Declaration (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*. <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/londoncommuniquelinalwithlondonlogo.pdf> (Retrieved October 8, 2015).
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*. London: Routledge Falmer.
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F. and Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey and USA. *Psychology & Health*, 19(5), 577-593.
- Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. and Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal e do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22, 27-36.

- Marakas, G. M., Yi, M. Y. and Johnson, R. D. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward clarification of the construct and an integrative framework for research. *Information systems research*, 9(2), 126-163.
- McCombs, B. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127 http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2602_4 (Retrieved June 7, 2014).
- McDonald, R. P. and Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7(1), 64-82.
- MEB (1957). 6. Milli Eğitim Şurası.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113407_6_sura.pdf (19 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (1974). 9. Milli Eğitim Şurası.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf (19 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (1990). 13. Milli Eğitim Şurası
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113538_13_sura.pdf (19 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (1997). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. http://ogm.meb.gov.tr/gos_kanun.asp (19 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şurası
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf (19 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.
<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> (12 Ocak 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2010a). 18. Milli Eğitim Şurası
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf (19 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2010b). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler için Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

- <http://otmg.meb.gov.tr/Yeni%20k%C4%B1lavuz.pdf> (11 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2012). *Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi Uluslararası Hayat Boyu Öğrenme Konferansı 13-14-15 Kasım 2012*, İstanbul. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/20112020_agendalllconferenceptintedtr.pdf (19 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEGEP (2006). *Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*, Ankara: MEGEP, <http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/HayatBoyuuOgrenmePolitikaBelgesiEkim2006.pdf> (27 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- MEGEP (2007). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (TASLAK)*, Ankara. <http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/> (27 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Mertler, C. A. and Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation* (3rd edition). Los Angeles CA: Pyrczak.
- Morgan-Klein, B. and Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. London: Routledge Falmer.
- Moseley, C., Reinke, K. and Bookour, V. (2003). The effect of teaching outdoor environment education on elementary pre-service teachers’ self-efficacy. *Journal of Elementary Science*, 15(1), 1-14.
- Mulholland, J., Dorman, J. P. and Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian University. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 313-331.
- Muthén, L. K. and Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620.
- Nijhof, W. J. (2005). Lifelong learning as a European skill formation policy. *Human Resource Development Review*, 4(4), 401-417.
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd edition). New York: McGraw-Hill.

- O'Hara, M. (2007). Strangers in a strange land: knowing, learning and education for the global knowledge society. *Futures*, 39(8), 930-941.
- Odabaş, H ve Polat, C. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, s. 596-606, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: Head of Publications Service.
- OECD (2005a). How well do schools contribute to lifelong learning?, *Education Policy Analysis* (Chapter 3). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005b). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Final report: Teachers Matter*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008). *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy Directions from Recent OECD analyses*. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/8/40554299.pdf> (Retrieved June 7, 2014).
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Ödemiş, İ. S. (2014). Havacılık teknolojileri ve yaşam boyu öğrenme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 512-519.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-18.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Parkinson, A. (1999). *Developing the Attribute of Lifelong Learning*. 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference (November 10-13), San Juan, Puerto Rico.

- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 826-857). New York: Macmillan.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Ohio: Merrill.
- Pohan, A. C. and Dieckmann, J. (2005). Pre-service partnerships create classroom leaders. *Learning & Loading with Technology*, 22–24.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, s. 143–151, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Poyraz, H. ve Titrek, O. (2013). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-131.
- Prague Declaration (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in Charge of Higher Education (May 19th), Prague.
- Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(1), 130-141.
doi:10.1207/s15328007sem1301_7
- Richards, G. and Clough, P. (2004). ITE students’ attitudes to inclusion. *Research in Education*, 72, 77–86.
- Riggs, I. M. and Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Rimm, H. and Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an Estonian version of the General Self-Efficacy Scale (ESES). *Anxiety, Stress and Coping*, 12(3), 329-345.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancy for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1014-1053.
- Royce, J. (1999). Reading as a basis for using information technology efficiently. In J. Henri and K. Bonanno (Eds), *Information-Literate School Community: Best Practice*, Centre for Information Studies (p. 145-156). Wagga Wagga.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Satorra, A. and Bentler, P. M. (1994). *Corrections to Test Statistics and Standard Errors in Covariance Structure Analysis: Applications for Mental Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Scales, P., Briddon, K. ve Senior, L. (2013/2015). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretim* (Çev. Ü. Köymen). Ankara: Palme Yayıncılık.
- SCANS (1991). Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington DC: U.S. <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> (Retrieved June 7, 2014).
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scheuch, K., Shouping, H. and Gaston, G. J. (2009). The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34(3), 173-183.
- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en> (Retrieved December 19, 2014).
- Schmitz, B. and Wiese, B. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. and Spiel, C. (2007). TALK a training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie*, 215, 183-193.

- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. and Spiel, C. (2007). TALK - A training program to encourage lifelong learning in school. *Journal of Psychology*, 215(3), 183-193.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, s. 204-217, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Shechtman, Z., Levy, M. and Leichtentritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 98(3), 144-155.
- ShumanL. J., Besterfield-Sacre, M. and McGourty, J. (2005). The ABET "professional skills" - can they be taught? Can they be assessed?. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 41-55.
- Singh, M. (2002). The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO. In K. Harney, A. Heikkinen, S. Rahn and M. Schemmann (Eds.), *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems* (p. 11-22). Frankfurt: Peter Lang.
- Sinnott, J. D. and Berlanstein, D. (2006). The importance of feeling whole: Learning to feel connected, community, and adult development. In: C. Hoare (Ed.), *Handbook of Adult Development and Learning* (p. 381-407). New York: Oxford University Press.
- Smith, M. K. (2001). *Ivan Illich: Deschooling, conviviality and the possibilities for informal education and lifelong learning*. The Encyclopedia of Informal Education. <http://infed.org/mobi/ivan-illich-deschooling-conviviality-and-lifelong-learning/> (Retrieved May 19, 2014).

- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Stefanov, K., Naskinova, I. and Rouman, N. (2007). ICT-enhanced teacher training for lifelong competence development.
<http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/973> (Retrieved December 11, 2014).
- Stein, M. K. and Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Stevenson, T. (2000). Mindshift to the future. *Futures*, 32(5), 487-491.
- Su, Y. H. (2011). Lifelong learning as being: The Heideggerian perspective. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 57-72. doi: 10.1177/0741713610380442
- Su, Y. H., Feng, L. Y., Yang, C. C. and Chen, T. L. (2012). How teachers support university students' lifelong learning development for sustainable futures: The student's perspective. *Futures*, 44(2), 158-165.
doi:10.1016/j.futures.2011.09.008
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis?* (p. 1-17). Cary: SAS Institute. <http://www2.sas.com/proceedings/sugi31/200-31.pdf> (Retrieved June 7, 2014)
- Syslo, M. M. (2004). Schools as lifelong learning institutions and the role of IT. In *Lifelong Learning in the Digital Age Sustainable For All in a Changing World* (p. 99-110). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. and Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.

- Şehribanoğlu, S. (2005). *Yapısal Eşitlik Modelleri ve Bir Uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Zootehni Anabilim Dalı, Van.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013/2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloglu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tan, C. L. and Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338. doi: 10.1353/jge.2006.0013
- Tanaka, J. S. and Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tefe, T. (2009). Lifelong learning for the African to become a twenty-first century person in the global system. *Journal of Developing Societies*, 25(2), 151-163. doi: 10.1177/0169796X0902500202
- Tinsley, H. E. and Kass, R. A. (1979). The latent structure of the need satisfying properties of leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 11(4), 278-291.
- Torres, R. M. (2009). From literacy to lifelong learning: Trends, issues and challenges in youth and adult education in Latin America and the Caribbean. *Regional Synthesis Report*. Hamburg: UNESCO.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. and Woolfolk, A. E. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuijnman, A. and Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1-2), 93-110.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tuschling, A. and Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.
- TYUYÇ (2009). *Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Ara Raporu [Turkey Higher Education National Qualifications Framework]*. Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu & Çalışma Grubu (Ocak 2009). <https://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf> (16 Eylül 2013 tarihinde erişilmiştir).
- TYUYÇ (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri Raporu [Turkey Higher Education Qualifications Framework (THEQF)]* Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Kodu: 14 (13 Ocak 2011), Ankara. http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf (19 Ocak 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Ullman, J. B. (2013/2015). Yapısal eşitlik modellemesi (Çev. G. Şekercioğlu). In B. G. Tabachnick and L. S. Fidell (Eds.), *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu) (p. 681-785). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Usher, R. (2007). Reading lifelong learning through a Postmodern Lens. In *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (p. 211-233). Springer Netherlands.
- Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.

- Watson, L. (2003). *Lifelong Learning in Australia*, Canberra, Department of Education, Science and Training. http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/DBF92E32-99DA-4253-9C81-F52157022BF6/805/03_13.pdf (Retrieved June 7, 2014).
- Weinstein, C. E. and Hume, L. M. (1998). *Study Strategies for Lifelong Learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A five-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181-187.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD-Publishing.
- Woolfolk Hoy, A. and Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Woolfolk Hoy, A. and Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff and R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and Teaching the Intuitive Mind* (p. 145-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yang-Wallentin, F. and Jöreskog, K. G. (2001). Robust standard errors and chi-squares for interaction models. In G. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Eds.), *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling* (p. 159-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yanpar Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- YÖK (2015). *Bologna Süreci*. Yükseköğretim Kurulu, Uluslararası İlişkiler Birimi. <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci> (26 Aralık 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Zadra, C. (2014). Schooling and lifelong learning. The role of transversal key competences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4727-4731.

EKLER

Ek 1. Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/04/2014-35301

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik



Sayı :11611387/044/
Konu :Anketler (Demet DEMİRALP)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, 16.04.2014 tarih ve 48668769/044/34720 sayılı yazısı.

Danışmanlığımı Enstitünüz Öğretim Elemanı Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'nun yaptığı, Eğitim Programları ve Öğretimi doktora öğrencisi Demet DEMİRALP'in, "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin ölçme araçlarının Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulanabilmesi Rektörlüğümüz tarafından uygun bulunmuş olup diğer Üniversitelerde gerekli yazılar yazılmıştır.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof.Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel:

Faks:

E-Posta :

halkilailiskiler@firat.edu.tr

Elektronik ağı:http://www.firat.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Hülya Kaya

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/05/2014-7018



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 24196161-929-
Konu : Doktora Öğrencisi Demet
DEMİRALP'in Tez Çalışma İzni

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
ELAZIĞ

İlgi : 18.04.2014 tarih ve 11611387/044/10777 sayılı yazınız.

Danışmanlığını Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Hilal KAZU'nun yaptığı, Eğitim Programları ve Öğretimi doktora öğrencisi Demet DEMİRALP'in, "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin ölçme araçlarının Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulanabilmesi için izin alınması gerektiği ilgi yazınız ile bildirilmiş olup, adı geçen söz konusu talebi Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mehmet Kemalettin ÇONKAR
Rektör V.

13 05 4
Mehmet Kemalettin ÇONKAR
Rektör V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.255.51.76/enVision/Dogrula/KRKPNU>

Afyon Kocatepe Üniversitesi Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Gazlıgöl Yolu, 03100, Afyonkarahisar
Tel:0272 228 12 54 Faks:0272 228 14 17
E-Posta :personel@aku.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T. C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : 27224817-044-
KONU: Uygulama İzni

16.5/2014

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 18.04.2014 tarih ve 11611387-044-10777 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Demet DEMİRALP'in "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin ölçme araçlarını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine ilgili kişi veya görevlendirilecek kişiler tarafından uygulanması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Azmi YALÇIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 14267719-302.08.01/27310

02.05.2014

Konu : Demet DEMİRALP'in anket uygulama
isteği hk.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 18.04.2014 tarih ve 11611387-044-10777 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'nun danışmanlığını yaptığı, Eğitim Programları ve Öğretimi doktora programı öğrencisi Demet DEMİRALP'in, "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerine anket uygulama isteğinin değerlendirilebilmesi için aşağıdaki belgelerle müracaat edilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini saygı ile arz ederim.

Eksik Belgeler :

- 1-Tez önerisinin kabul edildiğine dair Enstitü Yönetim Kurulu Kararı
- 2-Etik Kurul Kararı
- 3-Üniversitemizde araştırma yapılmasının uygun görüldüğüne ilişkin Enstitü

Yönetim Kurulu Kararı

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Tandoğan Yerleşkesi Döğol Caddesi 06100 Tandoğan/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 215 90 01 Belge Geçer No: 0312 223 43 67
e-posta: auogrisl@ankara.edu.tr internet adresi: -
Belge Doğrulama Kodu : VJRRSCTJBHTDTLLVADCE Belge Takip Adresi: <http://belgedogrulama.ankara.edu.tr/>

Ayrıntılı bilgi için:
S.ARSLAN
Bilg.İşlt.

18867
Yazı No



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 80404136-044/ 803 - 4111
Konu : Anket Çalışması

21/03/2014

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: 18.04.2014 tarihli ve 044-10777 sayılı yazınız.

İlgi yazıda belirtilen anket çalışmasının Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Öğretim Elemanı Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'nun danışmanlığında Eğitim Programları ve Öğretimi doktora öğrencisi Demet DEMİRALP'in yürütmesi durumunda Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Seyit AYDIN
Rektör

**EBYS**

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

Sayı :36994665-044-1412290435
Konu :Anket İzni

Tarih:29.12.2014

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi doktora öğrencisi Demet DEMİRALP' in "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin ölçme araçlarının Fakültemizde İlköğretim, Yabancı Diller ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinde uygulanmasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Ahmet Göksel AĞARGÜN
Dekan

Adres :
Tel :
Fax :

İrtibat :
Web :
e-Posta :

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=1412290435&ErisimKodu=87266874>



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 68508712-100-
Konu : Anket izni

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ELAZIĞ

İlgi : 18.04.2014 tarih ve 10777 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınız ile danışmanlığını Yrd.Doç.Dr. Hilal KAZU'nun yaptığı Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi doktora öğrencisi Demet DEMİRALP'in, "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasını Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulama talebi Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ayşegül Jale SARAÇ
Rektör

EK :
1 Yazı

09/01/2015 Teknisyen
09/01/2015 Şube Müdürü
11/01/2015 Daire Başkanı
12/01/2015 Rektör Yardımcısı

S.ECER
A.ESMER
N.ÇELİK
Prof. Dr. M.ARICA

Evrak Doğrulamak İçin : <http://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Dogrula/SF7ASZ>

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 12 Faks:+90 412 248 80 28
e-Posta : dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:<http://www.dicle.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Sebahat Ecer
Evrak Pin Kodu: 42152



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği

YETKİNLİKLER	Tamamen Uyuyor	Çok Uyuyor	Orta Derecede Uyuyor	Az Uyuyor	Hiç Uyuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği					
1. Çalışmalarında güçlü yönlerini kullanabilirim.					
2. Çalışmalarında eksiklik gördüğüm yönleri tamamlarım.					
3. Çalışmalarımı bağımsız olarak yürütebilirim.					
4. Çalışmalarımı nasıl sürdüreceğime yönelik gerekli yöntemleri belirleyebilirim.					
Alana Özgü Yetkinliği					
5. Alanımla ilgili ileri düzeydeki bilgi kaynaklarını kullanabilirim.					
6. Alanımla ilgili olay ve olguları bilimsel yöntem ve tekniklerle incelerim.					
7. Alanımla ilgili sorunları analiz ederim.					
8. Alanımla ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştiririm.					
9. Alanıma yönelik yeni fikir ve yöntemler geliştiririm.					
Öğrenme Yetkinliği					
10. Öğrenmemi engelleyen problemlere çözümler üretirim.					
11. Gelişimim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilirim.					
12. Öğrenme sürecinde, öğrenmemi destekleyecek materyalleri belirleyebilirim.					
13. Öğrenme sürecimde bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanırım.					
14. Öğrenme sürecinde yeni edindiğim bilgileri, mevcut bilgilerimle ilişkilendiririm.					
İletişim-Sosyal Yetkinliği					
15. Sanatsal ve kültürel etkinliklere katılırım.					
16. Farklı kültürleri tanımaya çalışırım.					
17. Farklı kültürlerdeki sosyal yaşama uyum sağlarım.					
18. Bir yabancı dili, iletişim (temel düzeyde) kurabilecek kadar kullanabilirim.					

Ek 3. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Kişisel-Mesleki Yetkinlikleri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Görüşler Ölçeği

Saygıdeğer Hocam,

Bu çalışma ile **öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeye yönelik kişisel ve mesleki yetkinlikleri kazandırmadaki etkililiğine** ilişkin görüşleriniz belirlenecektir. Ankette yer alan soruları eksiksiz ve samimi olarak cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması ve varolan durumun olduğu gibi ortaya konması bakımından önemlidir. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkür ederiz.

<i>Lütfen aşağıdaki yetkinlik ifadelerini dikkatle okuyup, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına bu <u>yetkinlikleri kazandırmada size göre ne derecede etkili olduğunu</u> işaretleyiniz.</i> Öğretmen yetiştirme programları; öğretmen adaylarına,	Tamamen Etkili	Çok Etkili	Orta Derecede Etkili	Az Etkili	Hiç Etkili Değil
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1. Çalışmalarında güçlü yönlerini kullanabilme yetkinliğini kazandırmada					
2. Çalışmalarında eksiklik gördüğü yönleri tamamlayabilme yetkinliğini kazandırmada					
3. Çalışmalarını bağımsız olarak yürütebilme yetkinliğini kazandırmada					
4. Çalışmalarını nasıl sürdüreceklerine yönelik gerekli yöntemleri belirleyebilme yetkinliğini kazandırmada					
5. Alanıyla ilgili ileri düzeydeki bilgi kaynaklarını kullanabilme yetkinliğini kazandırmada					
6. Alanıyla ilgili olay ve olguları bilimsel yöntem ve tekniklerle inceleyebilme yetkinliğini kazandırmada					
7. Alanıyla ilgili sorunları analiz edebilme yetkinliğini kazandırmada					
8. Alanıyla ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilme yetkinliğini kazandırmada					
9. Alanına yönelik yeni fikir ve yöntemler geliştirebilme yetkinliğini kazandırmada					
10. Öğrenmelerini engelleyen problemlere çözümler üretebilme yetkinliğini kazandırmada					
11. Gelişimleri için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilebilme yetkinliğini kazandırmada					
12. Öğrenme sürecinde, öğrenmelerini destekleyecek materyalleri belirleyebilme yetkinliğini kazandırmada					
13. Öğrenme sürecinde bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanabilme yetkinliğini kazandırmada					
14. Öğrenme sürecinde yeni edindikleri bilgileri, mevcut bilgileri ile ilişkilendirebilme yetkinliğini kazandırmada					
15. Sanatsal ve kültürel etkinliklere katılma yetkinliğini kazandırmada					
16. Farklı kültürleri tanımaya çalışma yetkinliğini kazandırmada					
17. Farklı kültürlerdeki sosyal yaşama uyum sağlayabilme yetkinliğini kazandırmada					
18. Bir yabancı dili, iletişim (temel düzeyde) kurabilecek kadar kullanabilme yetkinliğini kazandırmada					

ÖZGEÇMİŞ

Demet DEMİRALP

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta : demet.demiralp@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Yeri ve Yılı : ELAZIĞ - 19/03/1985

Medeni Hali : Bekar

Uyruğu : T.C.

EĞİTİM DURUMU

Doktora : (2010-) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Elazığ, Türkiye

Yüksek Lisans: (2007-2010) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
(Tezli Yüksek Lisans)
Elazığ, Türkiye

Lisans : (2002-2006) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı
Malatya, Türkiye

Lise : (1998-2002) Turgut Özal Anadolu Lisesi
Malatya, Türkiye

Ortaokul : (1995-1998) Atatürk Ortaokulu
Malatya, Türkiye

İlkokul : (1990-1995) Mehmet Emin Bitlis İlkokulu
Malatya, Türkiye

Yabancı Dil : İngilizce.

Bilimsel Çalışmaları.....:

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

- Kazu, H. & Demiralp, D. (2015). The Determination of Levels of Active Listening Competencies of Pre-service Teachers. *Anthropologist*, 22(2), 337-344. –SSCI–
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2012). İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Kullanılma Durumu (Elazığ İli Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 24(1), 131-145.
- Gömlüksiz, M. N. & Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

- Kazu, H. & Demiralp, D. (2012). İlköğretim Birinci Kademe (1.-5. Sınıflar) Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 412-432.
- Demiralp, D. & Kazu, H. (2012). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38.
- Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S. & Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve Günümüzde (2003) Göreve Başlamış Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 37-60.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

- Kazu, H. & Demiralp, D. (2015). *The Evaluation of Effectiveness of Teacher Training Programs on Getting Personal and Professional Competencies Gained towards Lifelong Learning in accordance with Teaching Staffs' Views*. The 3rd International Congress on Curriculum and Instruction (22 - 24 October 2015) Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 389-390), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2015). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesince*

- Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlik Algıları: Yapısal Eşitlik Modellemesi*. I. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (14 - 16 Ekim 2015) Bildiri Özetleri Kitabı (s. 17), Boğaziçi Üniversitesi ve Türk Eğitim Derneği, İstanbul.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2015). *Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri: Nitel Bir Fenomenolojik Araştırma*. IInd International Eurasian Educational Research Congress EJER Congress 2015 Bildiri Özetleri Kitabı (08 - 10 Haziran 2015), Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2015). *Development of the Personal and Professional Competence Perception Scale Towards Lifelong Learning*. The International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges ICEFIC 2015 (May 13-15, 2015) Bildiri Özetleri Kitabı (s. 42-43), Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2014). *Öğretmen Adaylarının Etkili Dinleyici Profilleri*. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi (16-18 Ekim 2014) Bildiri Kitabı (s. 471-476), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2014). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Dinleme Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Ist International Eurasian Educational Research Congress EJER Congress 2014 Bildiri Özetleri Kitabı (24 - 26 Nisan 2014), İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2014). *Öğretmen Adaylarının Aktif Dinleme Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Ist International Eurasian Educational Research Congress EJER Congress 2014 Bildiri Özetleri Kitabı (24 - 26 Nisan 2014), İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2011). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (5-8 Ekim 2011). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kazu, H., Demiralp, D. & Pullu, S. (2010). Determination of Prospective Teachers' Levels of Having Effective Listening Skills. *The Second International Congress of Educational Research (29 April-02 May 2010)*. Educational Research Association, Çanakkale Onsekiz Mart University and Ministry of National Education, Antalya.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

Kazu, H. & Demiralp, D. (2015). *Bologna Sürecinin Öğretmen Yetiştirme Programlarına Yansıması: Öğretim Üyesi Görüşleri*. I. Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi (17 - 18 Eylül 2015) Bildiri Kitabı (s. 222-228), Hacettepe Üniversitesi Beytepe, Ankara.

Kazu, H. & Demiralp, D. (2010). *İlköğretim I. Kademe Programlarının Uygulanmasında Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesini Olumsuz Etkileyen Etmenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (13-15 Mayıs 2010). Bildiri Kitabı (s. 306-313). Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği, Balıkesir-Ayvalık.

Kazu, H., Pullu, S. & Demiralp, D. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Mayıs, 2008). Bildiri Kitabı (s. 134-138). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Bilimsel Faaliyetleri.....:

Doktora Öğrencilerine Yönelik TÜBİTAK 1002 Projesi Hazırlama ve Yürütme Eğitimi, (Katılımcı) 27-28 Şubat 1 Mart 2015, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık tarafından 25-26 Haziran 2014 tarihlerinde düzenlenen Yapısal Eşitlik Modellemesi ve LISREL çalıştayına katılmıştır.

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık tarafından 29-30 Haziran 2014 tarihlerinde düzenlenen Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi Nvivo 10 Programının tanıtımı ve uygulamaları çalıştayına katılmıştır.

WILEY (5th-8th May 2014) has completed writing great papers in international journals an introduction for researchers, Elazığ.

Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından ortaklaşa yürütölen “*Türkiye’de Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi*” kapsamında 2006-2007 yılında gerçekleştirilen Alan Araştırması’nda kontrolör olarak görev aldı.