

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİ VE ÖZ-
YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FUNDA ARSLAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİ VE ÖZ-
YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
FUNDA ARSLAN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Tazım Klavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlerde atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Funda ARSLAN



JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem” başlıklı bu yüksek lisans tezi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Ferahim YEŞİLYURT



Üye Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

22.07.2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Gelişen, yenilenen dünyayla birlikte birey; yeni bilgilere ulaşmak ve beceriler kazanmak, yeni deneyimlerden faydalanmak isteyebilir. Bunun sağlanması ise yaşam boyu öğrenme sürecini dikkate alan bir eğitimden geçebilmelidir. Bireylere bu becerileri kazandırmak kuşkusuz bu becerileri kazanmış öğretmenlerin elindedir. Bilgi toplumunun gittikçe artan ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretmenlerin mesleki gelişiminin temel koşulu yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olan öz-yönetimli öğrenme de bu süreçte göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliliğini edinmesi, öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazanmalarından geçer. Yaşam boyu öğrenmede olduğu gibi öğrencilere bu becerileri kazandırmada yine en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmış bir öğretmenin bu becerilerin ön koşulu olan öz yönetimli öğrenme becerilerini içselleştirmiş olduğu düşünülebilir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanması esnasında ihtiyaç duyduğumda yardım ve desteğini esirgemeyen, danışman hocam; Sayın Doç. Dr. Serhat ARSLAN' a, bu süreçte uzmanlığın gerektirdiği bilgi ve donanımı bana aşıl原因 Yaşam boyu Öğrenme Bilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süre zarfında hem maddi hem manevi desteğini esirgemeyen canım aileme, tezin yazım aşamasında özellikle istatistik boyutunda verdiği emekle beni cesaretlendiren Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olan arkadaşım Murat BORAN'a; bilişimle ilgili her türlü problemimi çözen Ferhat ÖZMEN'e başta okul müdürüm M. Sami DEMİRÇELİK, öğretmen arkadaşlarım Özge GÜRER, Mesut ÖZİPEK olmak üzere çalışmamda emeği geçen okulumdaki ve Kartepe ilçesindeki tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİ VE ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEM

Funda ARSLAN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç.Dr. Serhat ARSLAN

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki olası ilişkiler ve bu iki yapı açısından cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında; öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri hakkındaki fikirlerinin görüşme yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kocaeli/Kartepe' de ilkökul ve ortaokulda görev yapan 233 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 363 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmeye yönelik görüşlerine ek olarak alt boyutlarıyla beraber öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleriyle öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiler, her iki kavramın değişkenleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle elde edilen puanların belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçeklerden elde edilen puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown testi uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerindeki değişkenlerin hiçbirinde anlamlı farklılık bulunmazken, öz-yönetimli öğrenmenin sadece süreci değerlendirme alt boyutunda branş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, yaşam boyu öğrenme sürecinde

bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla en çok sanat ve sosyo-kültürel etkinliklere (Satranç, sinema, tiyatro, halk oyunları, enstrüman, konser, ebru...) yöneldiği, mesleki gelişimlerini desteklemek için ise öncelikli olarak seminer, hizmet-içi ve uzaktan eğitimlere katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini öncelikle ilgi duyulan -sevilen konulara ve mesleki açıdan getirisine göre planladıkları; öğrenme sürecini değerlendirirken bu süreçte öğrenme stratejilerini bilgiyi öğrenmedeki etkiye (kalıcı olma, hatırlamayı kolaylaştırma) göre belirledikleri, süreci değerlendirmenin bir alt boyutu olan öğrenme sonuçlarını değerlendirirken ise kendi kendine değerlendirme ve içsel doyumu tercih ettikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok çalışmanın sonunda elde edilecek kazancı düşünerek (başarı, mutluluk, güven, içsel doyum, pratiklik) güdülendikleri; öğrenme istek ve kararlılıklarını ise öğrenme sonucu elde edecekleri kazanca göre (mutluluk, başarı inancı ...) devam ettirdikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme düzeyi, Öz-yönetimli öğrenme düzeyi, Öğretmen görüşleri, Karma yöntem

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE LONG LEARNING LEVELS AND SELF DIRECTED LEARNING LEVELS OF TEACHERS: MIXED METHOD

Funda ARSLAN, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

Sakarya University, 2019

The present study aims to investigate the relationship between life long learning and self directed learning levels of teachers and to investigate whether there are differences on the levels of three constructs in terms of gender, branches and the length of service considering the opinions of the teachers on self directed learning levels with semi-structured interview.

The participants of the study are 363 primary and secondary school teachers in Kartepe (the district of Kocaeli). 130 of them are male and 233 of them are female. In this study, relationships between the life long learning and self directed learning of teachers with its sub-dimensions considering their variables in addition to the teachers' opinions on their self directed learning levels were investigated. Before the analysis of the data, normal distribution was identified by applying Kolmogorov-Smirnov test. As a result of the analysis, it was determined that the data gathered has not normal distribution level. For that reason, Mann Whitney U test was applied to find out whether the points in the study differentiate according to the variables determined and pre-set in the study. In addition, Spearman Brown test was applied to find out whether there is a relationship between the points gathered from each scale. The qualitative data retrieved from the interviews was carried out by applying descriptive analysis.

In the light of the research findings, it can be purported that and life long learning and self directed learning scores are correlating significantly. Both lifelong learning and self directed learning have no significant differences in gender, branches and the length of service. There are only differences in branches and the length of service relating the process evaluation sub-dimension of self directed learning.

When teachers' views on self-directed learning levels are evaluated, it is detected that teachers mostly tend to art and socio-cultural activities (chess, cinema, theater, folk dances, instruments, concerts, marbling...) to support their personal development while

they participate seminars, in-service and distance education for their professional development in the lifelong learning process. It is found that the teachers plan their learning activities primarily according to what they are interested in and provided return professionally. As evaluating the learning process, they determine learning strategies according to the their impact on learning (persistence, facilitating remembering) and prefer self-evaluation and internal satisfaction when evaluating learning outcomes, which is a sub-dimension of process evaluation. It is understood that teachers are motivated mostly by considering the gains (success, happiness, trust, inner satisfaction, practicality) and they continue their learning desire and determination according to the gain (happiness, belief in success...) at the end of the study.

Keywords: Lifelong learning, Self Directed learning, Teachers' opinions, Mixed method

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-------|
| BİLDİRİM | ii |
| JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI..... | iii |
| ÖN SÖZ..... | iv |
| ÖZET | v |
| ABSTRACT | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | ix |
| TABLolar LİSTESİ | xv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xviii |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1 Problem cümlesi | 4 |
| 1.2 Alt problemler..... | 4 |
| 1.2.1 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik görüşlerine dair alt problemler..... | 4 |
| 1.3 Araştırmanın önemi | 5 |
| 1.4 Tanımlar..... | 6 |
| 1.5 Kısaltmalar..... | 6 |
| BÖLÜM II | 7 |
| ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 7 |
| 2.1 Araştırmanın kuramsal çerçevesi..... | 7 |
| 2.1.1 Yaşam boyu öğrenme | 7 |
| 2.1.2 Yetişkin eğitimi | 9 |
| 2.1.3 Yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme | 10 |
| 2.1.4 Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim arasındaki fark | 11 |
| 2.1.5 Yaşam boyu öğrenme kronolojik tanımları | 12 |
| 2.1.6 Yaşam boyu öğrenme becerileri | 15 |

| | |
|---|----|
| 2.1.7 Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri | 16 |
| 2.1.8 Yaşam boyu öğrenme ilkeleri ve işlevleri | 17 |
| 2.1.9 Yaşam boyu öğrenen birey | 19 |
| 2.1.10 Yaşam boyu öğrenme amacı ve önemi | 20 |
| 2.1.11 Yaşam boyu öğrenme programları | 22 |
| 2.1.12 Yetişkin eğitimi kuramları | 23 |
| 2.1.13 Yetişkin eğitimi ve öz-yönetimli öğrenme teorisi | 27 |
| 2.1.14 Dünden bugüne öz-yönetimli öğrenme | 27 |
| 2.1.15 Öz-yönetimli öğrenen birey | 36 |
| 2.1.16 Öz-yönetimli öğrenme amacı | 37 |
| 2.1.17 Öz-yönetimli öğrenmeyle karıştırılan diğer öğrenme türleri | 38 |
| 2.1.18 Öz-yönetimli ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi | 38 |
| 2.1.19 Öğretmenlerin mesleki gelişimi | 39 |
| 2.1.20 Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaşam boyu öğrenme | 43 |
| 2.1.21 Öğretmenlerin mesleki gelişiminde öz-yönetimli öğrenme | 44 |
| 2.2 Kavramlarla ilgili araştırmalar | 46 |
| 2.2.1 Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar | 46 |
| 2.2.1.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar | 46 |
| 2.2.1.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar | 50 |
| 2.2.2 Öz-Yönetimli Öğrenmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar | 52 |
| 2.2.2.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar | 52 |
| 2.2.2.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar | 55 |
| BÖLÜM III | 59 |
| YÖNTEM | 59 |
| 3.1 Araştırma modeli | 59 |
| 3.2 Çalışma grubu | 59 |
| 3.3 Veri toplama araçları | 62 |

| | |
|---|----|
| 3.3.1 Kişisel bilgi formu | 62 |
| 3.3.2 Yaşam boyu öğrenme ölçeği (YBÖÖ) | 62 |
| 3.3.2.1 Genel özellikleri | 62 |
| 3.3.2.2 Psikometrik özellikleri..... | 62 |
| 3.3.2.3 Türkçe form - geçerlik | 62 |
| 3.3.2.4 Türkçe form - güvenilirlik | 63 |
| 3.3.3 Öz-yönetimli öğrenme ölçeği (ÖYÖÖ)..... | 63 |
| 3.3.3.1 Türkçe form genel özellikler | 63 |
| 3.3.3.2 Türkçe form – geçerlik | 64 |
| 3.3.3.3 Türkçe form- güvenilirlik | 65 |
| 3.3.4 Görüşme formu..... | 65 |
| 3.4 Veri toplama süreci..... | 66 |
| 3.4.1 Nicel veri toplama süreci..... | 66 |
| 3.4.2 Nitel veri toplama süreci..... | 66 |
| 3.5 Verilerin analizi | 66 |
| 3.5.1 Nicel verilerin analizi | 66 |
| 3.5.2 Nitel verilerin analizi | 67 |
| BÖLÜM IV..... | 68 |
| BULGULAR VE YORUM | 68 |
| 4.1 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkilerle ilgili bulgular | 68 |
| 4.2 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine dair bulgular | 69 |
| 4.2.1 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mıdır?..... | 70 |
| 4.2.2 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından branşları farklı öğretmenler arasında fark var mıdır? | 70 |
| 4.2.3 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?..... | 71 |

| | |
|---|----|
| 4.3 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine dair bulgular | 71 |
| 4.3.1 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları alt boyutuna dair bulgular..... | 72 |
| 4.3.1.1 Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mıdır?..... | 72 |
| 4.3.1.2 Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?..... | 73 |
| 4.3.1.3 Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?..... | 73 |
| 4.3.2 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede beceri kullanma alt boyutuna ilişkin bulgular | 74 |
| 4.3.2.1 Beceri kullanma alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mıdır?..... | 74 |
| 4.3.2.2 Beceri kullanma alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?..... | 75 |
| 4.3.2.3 Beceri kullanma alt boyutu açısından kıdemleri arasında fark var mıdır? | 75 |
| 4.3.3 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma alt boyutuna dair bulgular..... | 76 |
| 4.3.3.1 Zorluklara katlanma boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 76 |
| 4.3.3.2 Zorluklara katlanma alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 77 |
| 4.3.3.3 Zorluklara katlanma boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 77 |
| 4.3.4 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede öz yeterlilik alt boyutuna ilişkin bulguları . | 78 |
| 4.3.4.1 Öz yeterlilik alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?..... | 78 |
| 4.3.4.2 Öz yeterlilik alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?..... | 79 |

| | |
|--|----|
| 4.3.4.3 Öz yeterlilik boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?..... | 79 |
| 4.3.5 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede süreci planlama alt boyutuna ilişkin bulgular | 80 |
| 4.3.5.1 Süreci planlama alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 80 |
| 4.3.5.2 Süreci planlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 81 |
| 4.3.5.3 Süreci planlama alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 81 |
| 4.3.6 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme alt boyutuna ilişkin bulguları..... | 82 |
| 4.3.6.1 Süreci değerlendirme alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 82 |
| 4.3.6.2 Süreci değerlendirme alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 83 |
| 4.3.6.3 Süreci değerlendirme alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 83 |
| 4.3.7 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama alt boyutuna ilişkin bulguları..... | 84 |
| 4.3.7.1 Görevleri tamamlama alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 84 |
| 4.3.7.2 Görevleri tamamlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 85 |
| 4.3.7.3 Görevleri tamamlama alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? | 86 |
| 4.3.8 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede içsel öznitelik alt boyutuna ilişkin bulgular | 86 |
| 4.3.8.1 İçsel öznitelik boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.8.2 İçsel öznitelik boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?..... | 87 |
| 4.3.8.3 İçsel öznitelik boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?..... | 88 |
| 4.4 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik nitel çalışmaya ait bulgular | 88 |
| 4.4.1 Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri nelerdir? | 89 |
| 4.4.2 Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini neye göre planladığına dair görüşleri nelerdir? | 94 |
| 4.4.3 Öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl izlediklerine dair görüşleri nelerdir? | 97 |
| 4.4.4 Öğretmenlerin öğrenmeye kendilerini nasıl güdülediklerine dair görüşleri nelerdir? | 101 |
| 4.4.5 Öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılıklarını nasıl devam ettirdiklerine dair görüşleri nelerdir?..... | 103 |
| BÖLÜM V | 107 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 107 |
| 5.1 Genel problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma | 107 |
| 5.2 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma | 108 |
| 5.3 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin sonuç ve tartışma..... | 110 |
| 5.4 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma | 113 |
| 5.5 Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler..... | 115 |
| 5.5.1 İleride yapılabilir araştırmalara yönelik öneriler | 116 |
| KAYNAKÇA | 117 |
| EKLER | 138 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 147 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Nicel Çalışma Grubu Frekans Dağılımı | 60 |
| Tablo 2. Nitel çalışma grubu frekans dağılımı | 61 |
| Tablo 3. Kolmogorow-Smirnow Normallik Testi Sonuçları..... | 66 |
| Tablo4. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İle Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki | 68 |
| Tablo 5.Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İle Öz-Yönetimli Öğrenmenin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler | 69 |
| Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri | 69 |
| Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 70 |
| Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 70 |
| Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 71 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine ait bulgular | 72 |
| Tablo 11. Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 72 |
| Tablo 12. Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 73 |
| Tablo 13. Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 73 |
| Tablo 14. Beceri Kullanma Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 74 |
| Tablo 15. Beceri Kullanma Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri..... | 75 |
| Tablo 16. Beceri Kullanma Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 75 |

| | |
|--|----|
| Tablo 17. Zorluklara Katlanma Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 76 |
| Tablo 18. Zorluklara Katlanma Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 77 |
| Tablo 19. Zorluklara Katlanma Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 77 |
| Tablo 20. Öz Yeterlilik Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 78 |
| Tablo 21. Öz Yeterlilik Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 79 |
| Tablo 22. Öz Yeterlilik Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 79 |
| Tablo 23. Süreci Planlama Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 80 |
| Tablo 24. Süreci Planlama Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 81 |
| Tablo 25. Süreci Planlama Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 82 |
| Tablo 26. Süreci Değerlendirme Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 82 |
| Tablo 27. Süreci Değerlendirme Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 83 |
| Tablo 28. Süreci Değerlendirme Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 84 |
| Tablo 29. Görevleri Tamamlama Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 85 |
| Tablo 30. Görevleri Tamamlama Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 85 |
| Tablo 31. Görevleri Tamamlama Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 86 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 32. İçsel Öznitelik Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri | 87 |
| Tablo 33. İçsel Öznitelik Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri | 87 |
| Tablo 34. İçsel Öznitelik Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikler | 88 |
| Tablo 35. Yaşam Boyu Devam Eden Öğrenme Sürecinde Öğretmenlerin Bireysel Ve Mesleki Gelişimleriyle İlgili Neler Yaptıklarına Dair Görüşleri..... | 89 |
| Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenme Etkinliklerini Neye Göre Planladığına Dair Görüşleri | 94 |
| Tablo 37. Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Nasıl İzlediklerine Dair Görüşleri | 97 |
| Tablo 38. Öğretmenlerin Öğrenmeye Kendilerini Nasıl Güdülediklerine Dair Görüşleri | 101 |
| Tablo 39. Öğretmenlerin Öğrenme İstek Ve Kararlılıklarını Nasıl Devam Ettirdiklerine Dair Görüşleri | 104 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme ölçeği yükleri ve yol şeması | 63 |
| Şekil 2. Öz- yönetimli öğrenme ölçeği faktör yükleri ve yol şeması | 64 |
| Şekil 3. Öğretmenlerin bireysel gelişimleriyle ilgili neler yaptıklarına dair görüşleri | 93 |
| Şekil 4. Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili neler yaptıklarına dair görüşleri | 94 |
| Şekil 5. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini neye göre planladığına dair görüşleri | 97 |
| Şekil 6. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerini belirlemeye dair görüşleri | 100 |
| Şekil 7. Öğretmenlerin öğrenme sonuçlarını değerlendirmeye dair görüşleri..... | 100 |
| Şekil 8. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin görüşleri | 103 |
| Şekil 9. Öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılığını nasıl devam ettirdiğine dair görüşleri | 106 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın en önemli özelliği sosyal, kültürel ve politik alanlarda meydana gelen değişimler ve gelişmelerdir. Bilgi ve iletişim teknolojileri son yıllarda hızla artmaktadır ve tüm bu değişiklik ve gelişmeler belirli mesleklerin yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır (Pieri ve Diamantini, 2010). Toplumlar kendilerini geliştirebilir ve bu doğrultuda bireyler yetiştirerek değişime uyum sağlayabilirler. Değişime uyum sağlayabilen, araştırma becerisine sahip ve bilgi okuryazarı olan bireyleri yetiştirmek, yalnızca eğitim sistemlerinin önemli bir bileşeni olan müfredatlar ile gerçekleşebilir (Cai ve Cirillo, 2014; Sha fi que ve Mahmood, 2013).

Yaşam boyu eğitime olan ilginin, günümüz toplumunda ve ekonomisindeki hızlı değişime bağlı olarak, şimdi daha büyük bir önemi vardır. Yenilik alanındaki mutasyonlar, gelişmiş teknolojik değişim, uzaktan iletişim kolaylığı ve bilgi yayma hızı eğitim sürecinde köklü değişikliklere neden olmuştur (Postelnicu ve Dabija, 2015). Yaşam boyu eğitim, ekonomik ve sosyal yaşamın küreselleşmesinin dalgaları karşısında güvende değildir. Bilginin gittikçe zarar gördüğü gelişen bir çevrenin zorluklarını karşılaması gerekir. Bu nedenle bilgi ve bilgi yelpazesinin periyodik olarak güncellenmesi gerekir (Demirel, 2009). Bu yüzden, öğretmenler, doktorlar, avukatlar gibi birçok meslek grubu düzenli mesleki gelişim kurslarına katılmalı ve mesleki deneyim kazanmalıdırlar.

Gelişmekte olan bilgi toplumunda, eğitilmiş bir kişi, öğrenmeyi yaşam boyu bir süreç olarak kabul etmeye istekli biri olacaktır. Daha fazla bilgi, özellikle de üst düzey bilgi; örgün eğitim çağının çok ötesinde ve birçok durumda geleneksel okula odaklanmayan eğitim süreçleri yoluyla edinilmektedir (Illich, 1971) .

Yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenme kavramı yalnızca okul ve sosyal eğitim yoluyla yapılandırılmış öğrenmeyi değil, aynı zamanda spor, kültürel etkinlikler, hobiler, rekreasyon ve gönüllü faaliyetler gibi alanlarda yer alarak öğrenmeyi de kapsar. Yaşam boyu öğrenme okul öncesi yıllardan emekli olduktan sonraya kadar her türlü yetenek, ilgi alanı, bilgi ve niteliklerin kazanılması ve güncellenmesi ile ilgilidir (Laal, 2013).

Yaşam boyu öğrenme, bir birey için yaşama hazırlık değildir, ancak bireyin hayatının bir parçasıdır. Yaşam boyu öğrenme, aile eğitimi, eğitim kurumları ve evde yaygın eğitim gibi pek çok öğrenme ortamında, herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde gerçekleşmektedir (Selvi, 2011).

İnsanların hem işlerinde hem de özel yaşamlarında modern yaşamla başa çıkmak için yetişkin yaşamları boyunca becerilerini geliştirmeleri gerekir. Bu öğrenme yoluyla başarılabilir. Yaşam boyu öğrenme sadece kendilerine ve topluluklarına karşı sorumlu olacak bireyler geliştirmekle kalmayacak, aynı zamanda bu bireylerin toplumlarını anlamasını sağlayacak ve onları toplumlarının tüm düzeylerine aktif olarak dâhil edecektir (Laal, 2011).

Yetişkin öğrenimi konusu, alan yazında öz-yönetimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramıyla yaygın bir şekilde birleştirilmiştir. Yetişkin öğrenmesi, öğrenmeye yönelik kişiselleştirilmiş, kasıtlı bir çabayı ifade eder (Scholl, 2017). Long'a (2005) göre öz-yönetimli öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesini başlatma, planlama, uygulama ve izlemenin çeşitli aşamalarını üstlendiği bir süreçtir. Öz-yönetimli öğrenme, öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini sürekli olarak arttırmalarına yardımcı olur, böylece öğrenciler yaşam boyu öğrenmeyi destekleyebilecek, gelişmekte olan kişisel ve mesleki ihtiyaçları ve fırsatları etkin bir şekilde ele alabilirler (Loyens, Magda ve Rikers, 2008).

Öğretmenler, mesleki uygulamalarını profesyonel büyüme ve gelişimle ilerletmek için bilgi, beceri, strateji ve tekniklerini edinmeye ve geliştirmeye çalışmaktadır. Uygulamalarında daha etkili olmaya çaba gösterirler, böylece tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, ilerleme kaydetme ve akademik başarıya ulaşmalarını sağlama hedefine daha iyi uymalarını sağlarlar. Öğretim uygulamaları ve stratejileri, yeni bilgilerin eklenmesiyle sürekli değiştiğinden, daha etkili olma çabası, öğretmenleri kariyerleri boyunca meşgul eden sürekli bir öğrenme sürecidir. McRobbie'e (2000) göre öğretmen adaylarının kariyerleri boyunca gelişmelerine ve gittikçe daha fazla uzmanlaşmalarına yardım etmek için öğretimin nasıl öğreteceğini bilmenin nihai hedefinden ziyade yaşam boyu öğrenme yolculuğu olduğunu kabul ederek başlamalıyız (Amista, 2003).

Bilgi toplumunda, öğrenmeye istekli, araştırabilecek, sorgulayabilecek, girişimcilik ruhuna sahip bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu yüzden, dönemin gerekli özelliklerine sahip olan bireyleri yetiştirmede çeşitli roller öğretmenlere düşmektedir. Gelişen ve değişen dünyada, hemen hemen her meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin

tanımı da değişmekte ve dolayısıyla öğretmenlerin hem görevleri hem de rolleri yeni anlamlar kazanmaktadır. Girişimcilik ruhuna sahip, değişime ve gelişime açık, öğrenciler yetiştirmek için yalnızca bilgiyi ileten öğretmenler yerine istekli ve heyecanlı, profesyonel ve kişisel gelişime önem veren öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler bu özelliklere ancak yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimseyerek ulaşabilirler. Yaşam boyu öğrenenleri yetiştirmenin yalnızca yaşam boyu öğrenen öğretmenlerle mümkün olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyinin ne olduğunu bilimsel olarak bulmak ve buna göre gerekli önerileri sunmak çok önemlidir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde, tüm bireyler öğrenmeye istekli olmalı ve ayrıca daha etkili bir öğrenme yöntem arayışı içinde olmalıdır (Özer, 2001).

Öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenmeyle paralellik içindedir. Çünkü yetişkinler; resmi bir eğitim ortamında gerçekleşmesinden bağımsız olarak yaşamları boyunca öğrenmeye devam ederler (James, 2008).

Bireyler öz-yönetimleri sayesinde mesleki anlamda hangi eksiklikleri olduğunu belirleyebilir, eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilir ve kendilerini geliştirerek alanlarında daha yeterli olabilirler. Öğretmenler de mesleki yeterliklerini geliştirmek için öz-yönetimli öğrenme sürecinin ilkelerinden faydalanabilirler. Son yıllarda yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme sürecinden yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Carter, 2004). Bireylerin öz-yönetimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle buna hazır olmaları gerekir. Ross'a (2002) göre öz-yönetim hazır bulunuşluk düzeyi daha yüksek olan öğretmenler, öğrenmeye yönelik hedeflerini, yapacağı etkinlikleri ve ulaşacağı kaynakları daha etkili bir biçimde seçebilmekte; karşılaştıkları problemler için kolay çözümler üretebilmektedirler. Hwang Young ve Gorrell (2001) bu görüşü destekler nitelikte, öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluğu yüksek olan öğretmenlerin, mesleki yeterlikleri hakkındaki eksikliklerini daha iyi tespit edebildiklerini, mesleklerinde karşılaştıkları sorunlara karşı daha uygun önlemler alabildiklerini ve motivasyonlarını sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Özetle, öz-yönetimli öğrenmeyi sürdüren öğretmenlerin mesleklerinde daha yeterli oldukları söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için öz-yönetimli öğrenmeye kendilerini ne kadar hazır bulduklarını belirlemek gerekmektedir (Şahin, 2010).

1.1 Problem cümlesi

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2 Alt problemler

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem açısından fark var mıdır?

2. Öz-yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

3. Öz yönetimli öğrenmede beceri kullanma alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

4. Öz-yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

5. Öz-yönetimli öğrenmede öz yeterlilik alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

6. Öz-yönetimli öğrenmede süreci planlama alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

7. Öz-yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

8. Öz-yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

9. Öz yönetimli öğrenmede içsel öznitelik alt boyutu açısından cinsiyet, branş ve kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

1.2.1 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik görüşlerine dair alt problemler

1.Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini neye göre planladığına dair görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl izlediklerine dair görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin öğrenmeye kendilerini nasıl güdülediklerine dair görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılıklarını nasıl devam ettirdiklerine dair görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın önemi

Bilgi toplumunun inşasında önemli bir rol üstlenen öğretmenler, yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek için çeşitli özelliklere sahip olmalıdır. Değişimlerle başa çıkmanın en iyi yolu, yaşam boyu öğrenmedir; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olarak bu süreçte sahip olması gereken temel özellikler: “öğrenmelerini kendilerinin planlaması”, “öğrenmelerini öz değerlendirmesi”, “öğrenme sürecine aktif katılım”dır. Bu özellikler öz-yönetimli öğrenme sürecinde izlenmesi gereken süreçlerdir. Öz-yönetimli öğrenmenin alan yazında yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu kabul edildiğini göz önünde bulundurursak öğretilerin tüm öğrenme etkinliklerinde bu düzeye sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında daha önce özellikle öğretmen adayları olmak üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri, yeterlilikleri, düzeyleri çeşitli değişkenlerle hem nitel hem nicel boyutta incelenmiştir (Ayaz, 2016; Ayra, Kösteroglu ve Çelen, 2016, Coşkun ve Demirel, 2017; Çam ve Üstün, 2016; Demiralay, 2008; Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Doğan ve Kavtelek, 2015; Dündar, 2016; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu, Alpan, 2017; Erdoğan, 2014; Gencel, 2013; Güzel, 2017; İleri, 2017; İzci ve Koç, 2012; Karahan, 2017; Karakuş, 2013; Kazu ve Erten, 2016; Kılıç ve Tuncel, 2015; Konakman ve Yelken, 2014; Oral ve Yazar, 2013; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Şahin ve Arcagök, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Yasa, 2018; Yıldırım, 2015; Yılmaz, 2016).

Öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme kadar olmasa da özellikle öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi açısından birçok farklı çalışmaya konu olmuştur (Acar, 2014; Küçükosmanoğlu, 2015; Lee, 2004; Louws, Meirink, Veen ve Driel, 2017; Özbek, Eroğlu ve Durmuş, 2017; Pazkakh ve Garjian, 2014; Reio ve Davis, 2006; Salas, 2010; Sevgi, 2009; Shiong, Aris ve Tasir).

Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından birkaç araştırmaya konu olmasına rağmen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli

öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, branş ve özellikle kıdem açısından hem nitel hem nicel bulgularla destekleyecek bu çalışmanın alan yazına farklı ve özgün bir vizyon katacağı düşünülmektedir.

1.4 Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009).

Öz-yönetimli öğrenme: En geniş anlamıyla, öz yönetimli öğrenme bireylerin başkalarının yardımıyla ya da değil, öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etmede, öğrenme amaçlarını belirlemede, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi ve uygulanmasında, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinde aldıkları inisiyatif sürecini tanımlar (Knowles, 1975).

Mesleki gelişim: Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisini güncellemek ve / veya iyileştirmek için hükümet tarafından belirlenmiş bir süre ve yerde düzenlenen resmi eğitimlerdir (Bayar, 2013).

Öz-yönetimli mesleki gelişim: Öz-yönetimli mesleki gelişim, bir öğretmenin profesyonelliğini, öğrenim gelişimini ve okul gelişimini zenginleştirmek için yetkinliklerini geliştirmenin bir alternatifidir (Djatkiko, 2011).

Andragoji: Andragoji, yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrenme biçimlerini ayrıntılarıyla açıklayan yetişkin öğrenme teorisini ifade eder.

1.5 Kısaltmalar

YBÖÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

ÖYÖÖ: Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği

KKÖ: Kendi Kendine Öğrenme

KKÖHBÖ: Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluluk Ölçeği

ÖYÖHBÖ: Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluluk Ölçeği

KSYM-ÖYÖÖ: Kişisel Sorumluluk Yönelimi Modeli -Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği

MÖT: Mesleki Öğrenme Topluluğu

Ö: Öğretmen

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1 Yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu öğrenme felsefesi modern olmaktır. Dünyanın her yerindeki eski toplumlar, beşikten mezara öğrenme gereği üzerinde durmaktadır.21. yüzyılda, yaşam boyu öğrenmenin önemi yankılanmaktadır. Açık olan, yaşam boyu öğrenmenin bağlamının değiştiği ve şimdiye kadar yaşam boyu öğrenmeyi niteleyen ütopyik ve cömert vizyonun artık eğitim reformları için gerekli bir rehberlik ve organizasyon ilkesi haline geldiğidir. Yaşam boyu öğrenme eğitimin mevcut olan ve zamanla ortaya çıkan zorluklarla yüzleşmesini sağlamak için vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilmektedir (Medel-Añonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001).

Colardyn' e göre (2004) Avrupa toplumu için yaşamsal öneme sahip olduğu düşünülen yaşam boyu öğrenme kavramı, çoğunlukla “yaşam boyu eğitim”, “ileri eğitim”, “sürekli eğitim”, “yetişkin eğitimi”, “liberal eğitim”, “sürekli mesleki eğitim” ve “mesleki eğitim” olarak kullanılmaktadır (Şahin, Akbaşlı ve Yelken, 2010).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, öğrenenlerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılama, öğrenenler için motivasyon sağlama, öğrenenlerin kendini gerçekleştirme, bilginin oluşturulması ve yapılandırılmasının yollarını açma ve öğrenenlerin öğrenme becerilerini geliştirmek gibi tüm yaşam süreci için öğrenme fırsatları yaratan beş ana özelliğe sahiptir. Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmenin önemini kabul eden örgün, yaygın ve gayri resmi eğitimleri içeren bir ömür boyu süren bir gelişme sürecidir (Selvi, 2011).

Yaşam boyu öğrenme en bilinen ve en popüler fikirdir. Yaşam boyu öğrenmenin uluslararası tartışmalarda en popüler olan iki temel boyutu insancıl ve ekonomiktir (Field 2009, Barros 2012). İlki sık sık ütopyik, ikincisi ise pratik olarak isimlendirilir. Hümanist yaşam boyu öğrenme vizyonu, insani gelişimi, kişisel gelişimi, bilgiyi derinleştirmeyi, yeni ilgi alanlarını vb. vurgular (Elfert, 2015; 2016). Bununla birlikte, günümüzde yaşam boyu

öğrenme temel olarak politik ve ekonomik bir kavramdır. Sosyal ve işletmelerin gelişimine, daha iyi ekonomik büyümeye, becerilerin gelişmesine ve daha iyi eğitim-işgücü piyasasının başlatılmasına katkıda bulunan bir faktör olarak açıklanır ve araştırılır (Kang, 2007; Regmi , 2015). Yaşam boyu öğrenme, bilgi toplumuna götüren ilginç kavramlardan biri olarak tartışılmaktadır, ancak temelde doğal bir süreç olarak algılanması gerekir (Frackowiak, 2017).

Yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenme kavramı sadece okul ve sosyal eğitim yoluyla yapılandırılmış öğrenmeyi değil, aynı zamanda spor, kültürel etkinlikler, hobiler, rekreasyon ve gönüllü faaliyetler gibi alanlarda yer alarak öğrenmeyi de kapsar. Yaşam boyu öğrenme okul öncesi yıllardan emeklilik sonrası döneme kadar her türlü yeteneği, ilgiyi, bilgiyi ve niteliği edinmek ve güncellemektir (Laal, 2013).

Yaşam boyu öğrenme, eğitim için bir amaç ve temel bir işyeri bileşeni olarak yaygın bir şekilde benimsenmiştir. Yaşam boyu öğrenme, Edgar Faure'nin Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim Kültür Organizasyon'u adına olmak için öğrenme adlı final çalışmasında yazdığı orijinali 'l'éducation permanente'olan, eğitim kalıcılığı anlamına gelen bir ifadedir (Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, 2010).

Yaşam boyu öğrenme, öz-yönetimli problemler bağlamında bilgi ve becerileri edinme ve uygulamada sürekli bir etkileşimdir ve aşağıdakiler gibi tanımlayıcı ve kuralcı hedeflere dayanmalıdır:

- Öğrenme, özgün, karmaşık problemler bağlamında yapılmalıdır (çünkü öğrenciler başkasının sorularına verilen cevapları sessizce dinlemeyi reddederler)
- Öğrenme içsel olarak ödüllendirici faaliyetlerin içinde olmalıdır.
- Değişim kaçınılmaz olduğundan talep üzerine öğrenmenin desteklenmesi gerekir.
- Bireysel insan zihni sınırlı olduğu için kurumsal ve işbirlikçi öğrenmenin desteklenmesi gerekir.
- Yaşam boyu sürecek bir alışkanlık olarak öğrenmeyi destekleyen beceriler ve süreçler geliştirilmelidir (Fischer, 2001,s.12).

Ayrıca, yaşam boyu öğrenme sadece mesleki eğitim veya yetişkin eğitimi anlamına gelmez. Öğrenme bir süreç olduğu için her türlü öğrenmeyi ifade edebilir; doğumla başlar ve hayatın sonuna kadar devam eder (Urhan, 2016).

Malcolm Shepherd Knowles'a (1975,1980,1990) göre, yaşam boyu öğrenme tüm eğitim türlerinin temel prensibidir. Ayrıca, sürekli eğitim ve mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenmenin eş anlamlısı olarak kullanılan kavramlardır. İnsanlar sürekli olarak okul, aile, iş yeri gibi farklı yerlerde öğrenip bilgi edindiklerinden, yaşamları boyunca kendilerini geliştirirler (Laal, 2013).

Yaşam boyu öğrenme temel becerileri güncellemek için ikinci şans sağlamak ve ayrıca daha ileri seviyelerde öğrenme fırsatları sunmakla ilgilidir (Avrupa Komisyonu, 2007). Nordstrom ve Nordstrom (2006) yaşam boyu öğrenmenin ilk on yararını sunmaktadır:

- Yaşam boyu öğrenme, kendini gerçekleştirerek zengin bir yaşam sunar.
- Yaşam boyu öğrenme yeni arkadaşlar edinmemize ve değerli ilişkiler kurmamıza yardımcı olur.
- Yaşam boyu öğrenme bizi topluma aktif olarak katkıda bulunmaya davet eder
- Yaşam boyu öğrenme hayatımıza anlam bulmamıza yardım eder.
- Yaşam boyu öğrenme değişime uyum sağlamamıza yardımcı olur.
- Yaşam boyu öğrenme dünyayı daha iyi bir yer yapar.
- Yaşam boyu öğrenme, bilgeliğimizi artırır.
- Yaşam boyu öğrenme meraklı ve aç bir zihin yaratır.
- Yaşam boyu öğrenme zihni açar.
- Yaşam boyu öğrenme doğal yeteneklerin tamamen gelişmesine yardımcı olur.

2.1.2 Yetişkin eğitimi

Yetişkin eğitimi 1920'lerde profesyonel bir alan olarak kurulduğundan beri yetişkinlerin nasıl öğrendiği sorusu tartışılmıştır (Fox, 2011).

Pedagoji geleneksel olarak çocuk öğrenmesini vurgulasa da Edward L. Thorndike'nin Yetişkin Öğrenmesi (1928) adlı eserine önemli ölçüde katkıda bulunan yetişkin öğrenmesi kavramı günümüz toplumlarında neredeyse eşit derecede önemlidir (Knowles, 1990).

Yetişkin eğitiminin birçok yüzü vardır. Bugün dünyada çok sayıda yetişkin için, özledikleri temel eğitimin yerine geçmektedir. Sınırlı bir eğitim alan birçok birey için, ilk veya mesleki eğitimin tamamlayıcısıdır. Günümüzün talep ettiği ihtiyaçlara cevap arayanlar için eğitimin devamıdır. Zaten yüksek seviye eğitim almış olanlara daha fazla eğitim sunmaktadır. Herkes için kişisel gelişim aracıdır (Frackowiak, 2017).

Yetişkin öğrenmesiyle ilgili alanyazında sıkça vurgulanan ilkelerden bazıları şöyle sıralanabilir. Yetişkinler, yaşamları ve tecrübeleriyle ilgili alanları öğrenmede daha iyidir. Yetişkinler bilinçli öğrenenlerdir. Yetişkinlerin uyarılara tepkilerinin süresi, yaşlarına göre doğrudan artar. Yetişkinler, var olan bir sorunun çözümünü öğrenmeyi sıradan öğrenmelere tercih ederler (Fırat, Sakar ve Yurdakul, 2016).

2.1.3 Yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme

Eduard Lindeman (Smith, 1996) öz-bilinçli yetişkin eğitiminin yaşam boyu olması gerektiğini önermiştir. Yetişkin Eğitiminin Anlamı kitabında (1926) yaşamın tamamının öğrenme olduğunu dolayısıyla eğitimin sonu olmadığını, bütün bu öğrenme yaşamına yetişkin öğrenmesi dendiğini çünkü yetişkinliğin, olgunluğun kendi sınırlarını belirlediğini savundu (Lindeman, 1961). Yetişkin eğitimi daha doğru tanımlanmışsa, mesleki eğitimin bıraktığı yerden başlar ve amacı hayatın tamamına anlam katmaktır diyerek ideal yetişkin eğitimi açıkladı. Yetişkin eğitiminin, öğrencilerin farklı durumlardaki ihtiyaçları ve ilgi alanları etrafında inşa edilmesi gerektiğini ve bu eğitimin öğrenci deneyimlerini, eğitim kaynakları olarak görmesi gerektiğini vurguladı. Bu fikir yetişkin eğitiminin yaşamın bir parçası olarak görür. Dahası, yaşam boyu eğitim kavramı, ilk olarak yaşam boyu eğitim fikrini ortaya atan Basil Yeaxlee (Smith, 1996) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmaları, Lindeman ve diğerlerinin çalışmalarına ve İngiltere'de yetişkin eğitimi konusundaki kapsamlı deneyimlerine dayanıyordu. 1929'da yayınlanan Yaşam Boyu Eğitim kitabında, yetişkin eğitimi fikrini daha geniş bir yaşam boyu eğitime dönüştürdü. Doğru şekilde yorumlanmış yetişkin eğitimi, normal yaşamdan yemek ve fiziksel egzersiz kadar ayrılamaz diye yazarak eğitimin yaşamın bir parçası olduğunu kabul etti. Yaşamın, canlı, güçlü ve yaratıcı olmasını, deneyime sürekli ayna tutmayı gerektirdiğini belirtti.

1930'lar da yetişkin eğitimi kavramının gelişimi ile yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme yayılımı arasında bir paralellik vardı. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu tarafından düzenlenen Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda yetişkin eğitimi, yaşam boyu süren bir eğitim olarak kabul edildi ve yetişkin eğitiminin, yaşam boyu eğitime dayandığı vurgulandı (Özdemir, 2003). Öte yandan, Alfred North Whitehead, 1931'de bireylerin daha önceki yaşlarda öğrendikleri şeyleri ileriki yaşlarda kullanmadıklarını kabul ederek yaşam boyu öğrenme sürecinin altını çizdi (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Cross'a (1981) göre eğer yetişkinlerin hayatlarının kontrolünü elinde tuttuğunu ve öğrenmenin yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilirse, yetişkini yaşam boyu öğrenen biri olarak görmek gerekir. Yetişkinler özellikle daha yaşlı yetişkinlerin; yaşam boyu öğrenmeyi hayat boyunca devam ettirmek için onları eğitenler tarafından göz önünde bulundurulması gereken özel konuları, hedefleri, motivasyonları, öğrenme stilleri, fiziksel ve zihinsel kaygıları vardır (Fontaine, 1996) .

Rowe ve Kahn'a (1998) göre yalnızca bilişsel becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda dünyayı merakla takip edebilme yeteneğine sahip olmanın, başarılı yaşlanmanın anahtar faktörleri olduğunu, kendilerini yaşam boyu öğrenmeye adanmış bireylerin kendilerini kişisel, kişilerarası, bilişsel ve bazı durumlarda profesyonelce daha yetkin hissetme sorumluluğunu taşıdıklarını fark etmişlerdir (Norman ve Hyland, 2003; Wernstein, 2004).

2.1.4 Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim arasındaki fark

Yaşam boyu öğrenmenin öncüsü olan yaşam boyu eğitim, kişisel ve kolektif yaşam kalitesinin sürekli iyileştirilmesine yol açan bireylerin uyarlanabilir ve yaratıcı işlevlerinin yerine getirilmesine yönelik bütüncül ve bütünlük bir strateji olarak tasarlanmıştır (UIE, 1976).

Faure Raporundan (1972) yirmi sekiz yıl sonra, yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenmeyle değiştirilmiştir. 1996 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim Kültür Organizasyonu'nun Delors Raporu'nda, teşvik edici rekabet, güç veren iş birliği; birleştiren dayanışma adlı üç kuvveti uzlaştırmak için yaşam boyu eğitim kavramını yeniden düşünme ve güncelleme ihtiyacı kabul edilmiştir (Tuijnman ve Boström, 2002)

Eğitim yerine öğrenmeye vurgu yapmak, çok önemlidir çünkü yapılar ve kurumlarla meşgul olmak yerine bireye odaklanır. Birey, yaşam boyu öğrenme sisteminin kalbidir ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi bireylerin büyük ölçüde kendi öğrenmelerini üstlenme kapasitesi ve motivasyon derecesine bağlıdır. Yaşam boyu öğrenme, birçok taraftan ile birlikte geniş ve kapsamlı bir kavramdır. Popüler eğitim, örgün eğitim, yetişkin eğitimi, öz-yönetimli öğrenme, sürekli mesleki eğitim, iş başında eğitim, iş yerinde gayri resmi öğrenme ve yaşlılar için sosyal eğitim gibi daha belirgin unsurlara örnektir (Sutton 1996). Yaşam boyu öğrenme, bir kavram olarak, bebeklikten itibaren tüm yetişkinlik

döneminde, ailelerde, okullarda, mesleki eğitim kurumlarında, üniversitelerde, işyerinde ve toplumda yaygın olarak yapılan tüm öğrenmeleri kapsar (Tuijnman ve Boström, 2002).

2.1.5 Yaşam boyu öğrenme kronolojik tanımları

Yaşam boyu öğrenme terimi bağlam olarak geniş bir geçerlilik ve büyük bir uygulamaya sahip olmasına rağmen, anlamı genellikle belirsizdir (Aspin ve Chapman, 2000). Boshier'a (1988) göre, yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca ilgilerine dayalı öğrenme fırsatları sağlayacak olan bir dizi organizasyonel düzenlemedir.

Candy'e (1991) göre yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından biri insanları örgün eğitimin ötesinde kendi öz-eğitimlerini sürdürmeleri için gereken beceri ve yetkinliklerle donatmaktır. Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye, büyümeye ve gelişmeye devam etmenin doğal bir eğilimidir ve bu eğilim, olumsuz, güvensiz düşünce ve inanç sistemlerinin ortadan kaldırılması ve öğrenme eğilimlerinin keşfi ile oluşabilecek bir süreçtir (McCombs, 1991). Ek olarak Candy, Crebert ve O'Leary (1994) yaşam boyu öğrenmeyi yaşam boyu her türlü öğrenme deneyimini içermek olarak tanımlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme; yaşam boyunca, beşikten mezara, erken çocuklukta öğrenimden emeklilikte öğrenmeye kadar yaşam boyu bireysel öğrenme ve gelişme süreci olarak anlaşılır. Bu yalnızca okullar, üniversiteler ve yetişkin eğitim kurumları gibi resmi ortamlarda eğitimi değil, aynı zamanda evde, işte ve daha geniş topluluklar gibi resmi olmayan ortamlardaki yaşam çapında öğrenmeyi kapsayıcı bir kavramdır (OECD, 1996).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin tüm bilgi, değer ve yetenekleri edinmesini destekleyen, güçlendiren ve bunları yaşam boyunca tüm rollere, durumlara ve çevrelere güven içinde ve keyifle uyarladığı, insanın potansiyelinin gelişimini hedefleyen bir aşamadır (European Lifelong Learning Initiative, 1996 akt. Barker, 1998).

Yaşam boyu öğrenme, tüm vatandaşların okul öncesi dönemden emeklilik sonrası döneme kadar yeterli eğitim ve beceri kazanmasını sağlamak için resmi ve gayri resmi öğrenmeyi içerdığı için, insan yaşamının durgun olmayan bir sürecidir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme, insanların çağdaş toplumla yüzleştigi ve uğraştığı birçok farklı aşama için uygun öğrenme fırsatlarına ve güncel becerilere katkıda bulunmuştur (Avrupa Komisyonu, 2001).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, sürekli gelişen hayat standartlarına uyum sağlayabilme, küreselleşen ekonomik dünyada insan gücünün etkili bir şekilde kullanılabilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş kitlelere yayılması ve sanayi ve hizmet sektörlerinde

kullanılacak bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip bir işgücüne ihtiyaç doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştirmeyi planlayan yeni bir yaklaşımdır (DPT, 2001, s.12).

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi bilgi, beceri ve yetkinliği geliştirmek için kişisel, vatandaşlık ve sosyal ilişki perspektifiyle yaşamın her alanında üstlenilen tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamıştır (CEC, 2001). Avrupa Komisyonu (2001), yaşam boyu öğrenmeyi kişisel, toplumsal, sosyal ve / veya istihdamla ilgili bir perspektif içinde bilgi, beceri ve yetkinliği geliştirmek amacıyla yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme aktiviteleri olarak tanımlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, kişisel, toplumsal veya istihdamla ilgili bazı nedenlerle, insanların belirli bir alandaki bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek için yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri faaliyetleri ifade eder (Field, 2001; Aspin ve Chapman, 2000).

Yaşam boyu öğrenme, bilim ve teknolojideki sürekli yeniliklerden elde edilen bilgiye dayalı bir ekonomiyi destekleyerek, yirmi birinci yüzyılın zorlukları ve talepleriyle başa çıkmada önemli bir stratejidir. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili beklentiler; gelecekle ilgili belirsizlikle başa çıkma, iş verenlerin ve çalışanların değişime ayak uydurabilmeleri için iş gücü kapasitesini güçlendirmeye odaklanmıştır (Tuijnman ve Boström, 2002).

Dinevski ve Dinevski'nin (2004) benzer bir tanımda; yaşam boyu öğrenmenin, yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik durum ve eğitim ile ilgili kısıtlamaları kaldırarak bireylere eşit fırsatlar sağlayan bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyunca öğrenmeleri sağlayan fırsatlar yaratması için uygulanan tüm stratejileri içerdiği şeklinde algılanır. Bu nedenle, yaşam boyunca devam eden ve hem bireysel ihtiyaçları hem de toplumun ilgili gereksinimlerini karşılamaya yönelik bilinçli bir sürekli öğrenme süreci olmalıdır (Abukari, 2004).

Yaşam boyu öğrenme hayatta kalmayı sağlayan (yaşamaya devam etme veya var olma) becerileri edinme ile ilgilidir. Bu biraz dramatik gelebilir, ancak günlük hayatta yardım etmeyi öğrenmekle ilgilidir (Lewis ve Fitzgerald, 2005).

Charlier ve Croché (2005) yaşam boyu öğrenmeyi Avrupa'da eğitimde birliği sağlamak için hayati bir adım olarak nitelendirmiştir.

Yaşam boyu öğrenmenin; kişisel hedefleri, sosyal- toplumsal sorunları ve istihdam edilebilirliği içeren öğrenme yollarını ifade eden bir kavram olduğu söylenebilir (Gvaramadze, 2007).

OECD (2007) yılında *Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme Köprüleri* başlıklı yayınlandığı bir raporda *Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme* sloganıyla hayat boyu öğrenmenin toplumların ekonomik ve sosyal gelişimi için anahtar bir eğitim ve öğretim politikası olduğunu vurgulamıştır. Her vatandaşın, bilgi temelli topluma uyum sağlamasını ve geleceğini daha fazla kontrol altına alarak sosyal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarına aktif olarak katılmalarını sağlayacak bilgi ve yeterliliklerin gelişimini teşvik eder (Harvey, L., 2009).

Yaşam boyu öğrenme Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve Yüksek Planlama Kurulu'nca 5 Haziran 2009 tarihinde onaylanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009, 7).

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, yetenek ve tutumların yanı sıra kişisel, sosyal veya istihdamla ilgili kişilerin öğrenme faaliyetlerinin tümünü içeren bir yaklaşımdır (Önal, 2010). Yaşam boyu öğrenme, kişinin yaşamı boyunca yaşadığı deneyimlerle gerçekleşen, yaşam boyu devam eden sürekli bilgi ve beceri kazanımıdır (Wikipedia, 2011). Jarvis (2004) ve Özcan (2011), yaşam boyu öğrenmeyi teorik ve bireysel öğrenmenin bir tamamlayıcısı olarak tanımlamaktadırlar (akt. Kaplan, 2016).

Göksan (2009) ve Hus (2011), yaşam boyu öğrenmenin hem örgün hem de gayri resmi eğitim süreçlerinde edinilen öğrenmeyi içerdiğini ve daha sonra örgün eğitim sırasında tamamlanmamış veya eksik olan öğrenmeyi tamamlama fırsatı verdiğini belirtmiştir. (akt. Kaplan, 2016). Yaşam boyu öğrenme, evde, işte, hayatın tüm bölümlerinde kendini gösterebilen, okullarla sınırlı olmayan, öğrenmenin cinsiyet, yaş, sosyal-ekonomik statü ve eğitim seviyesi gözetilmeksizin sürdürülebileceğini göstermekte olan temel kavramdır (MEB, 2014). Avrupa komisyonuna göre yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşam boyunca üstlenilen tüm öğrenme aktivitelerini kapsamaktadır. Bireyin bilgi, beceri, beceri ve / veya yetkinliklerin geliştirilmesi; kişisel, sosyal ve / veya mesleki nedenlerden dolayı niteliklerinin artırılmasıdır (Avrupa Komisyonu, 2014).

Bu genel ifadelerle dayanarak, aşağıda listelenen yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin genellemeler yapılabilir.

- Yaşam boyu öğrenme, doğumdan ölüme kadar bütün yaşam süreçlerini içerir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına, ilgilerine ve öğrenme gereksinimlerine dayanır.
- Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yeteneklerinin ve becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.
- Yaşam boyu öğrenme, kapsamlı bileşenleri içeren bir yaklaşımdır.
- Yaşam boyu öğrenme, değişen dünya koşullarının ve gelişen teknolojinin bir sonucu olarak bireylerin yaşamlarının zorunlu bir yönü haline gelmiştir.
- Yaşam boyu öğrenme, bireylere eşit fırsatlar sağlar ve öğrenme, yaş, sosyo-ekonomik durum ve eğitim düzeyi gibi kısıtlamaları kaldırır (Kaplan, 2016, s.45)

2.1.6 Yaşam boyu öğrenme becerileri

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi ve yaşam boyu öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde önem taşıyan önemli unsurlardan biri de yaşam boyu öğrenme becerileridir. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda bireyin sahip olduğu temel yeterlikler ve bu yeterliklere ulaşılmasında belirlenen hedeflerin düzenlenmesini içermektedir (Diker Coşkun, 2009).

Problem çözme yeteneği hem bağımsız hem de takım içinde çalışma, her şekilde ve her seviyede etkin iletişim kurma, öğrenme ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını kendi kendine yönetme gibi yaşam boyu öğrenme becerileri öğrenme toplumunda gereklidir (Dragias ve Tsonaki, 2015).

Yaşam boyu öğrenme becerileri, öğrencilerin örgün eğitim sürecinde edindikleri özel bilgileri ifade etmemektedir (Dong, 2004). Örgün eğitim sürecinden sonra kendi öğrenmelerini sürdürdükleri bilgi ve becerileri edinmeyi ifade eder. Yaşam boyu öğrenme becerileri, bu becerileri yaşam sürecinde uygulayan bireylerin yeni performans kazanma ve yaşamlarıyla ilgili tüm gelişmeleri takip etme yetkinlikleridir (Selvi, 2011).

Dong (2004) tarafından yaşam boyu öğrenme becerileri; öz-yönetimli öğrenme becerileri, bilgiyi arama ve bilgiye ulaşma becerileri, eleştirel düşünme becerileri, detaylı düşünme becerileri, iletişim becerileri, kişiler arası beceriler, problem çözme becerileri, proje planlama becerisi, alternatifleri değerlendirme becerisi, takım halinde ve iş birliği içinde çalışabilme becerisi gibi bazı alt becerileri içerdiği şeklinde açıklanmıştır. Bu beceriler,

bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme becerileri doğrultusunda önerilmektedir (Selvi, 2011).

Yaşam boyu öğrenme becerileri, hızlı değişime uyum sağlama, belirsizliğe tahammül etme, yeni fikirlere açık olma, uygulamaya yansıtma ve eylemde bulunma ve değerlendirme becerisini içerir (Murray, 2015). Yaşam boyu öğrenme becerileri; öz-yönetim, öz-düzenleme, eleştirel yansıtma, üst bilişsel farkındalık, dönüşümsel öğrenmedir (Murray, 2015).

Knapper ve Cropley'e (2000, s. 46) göre yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler;

- Kendi öğrenmelerini planlar.
- Kendi öğrenmelerini değerlendirir.
- Aktiflerdir.
- Hem resmi hem de resmi olmayan ortamlarda öğrenmeye açıktır.
- Bilgiyi uygun durumlarda farklı konu alanlarına entegre edebilirler.
- Problemler veya farklı durumlar için farklı öğrenme stratejileri kullanırlar.

2.1.7 Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri

Avrupa Komisyonu (2007), yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini sekiz başlık altında inceledi; Bunlar: anadilde iletişim yetkinliği; yabancı dillerde iletişim becerisi, matematikte temel yeterlilikler; bilim ve teknoloji yeterlikleri, dijital yeterlilikler; öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yetkinlikleri; inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlikleri, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri.

Hürsen (2011) yaşam boyu öğrenmeyi altı yeterlilik perspektifinden incelemiştir:

- Öz-yönetim yetkinlikleri: mesleki gelişim için kendi kararlarını verebilme
- Bireysel gelişim sürecinde yetersiz yönlerin farkına varma, öğrenme sürecinde değerlendirme yapma
- Ortak araştırma yapma, mesleki gelişim ve yeni öğrenme için kendini motive etme, takım çalışmasında bireysel sorumluluk alma, aktif olarak faaliyetlere katılma, iş hayatında oluşabilecek sorunlara yaratıcı çözümler bulma, yeni fikirlere uyum sağlama
- Mesleki gelişime ulaşmak için projeler yürütme ve yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışma.

- Yeterlilikleri öğrenmeyi öğrenme: mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleme ve gerekli öğrenme etkinliklerini bilme becerisi, tereddüt etmeden öğrenme sürecinde sorular sormak, yeni bir konu öğrenirken önemli bileşenleri ve belgeleri seçme, öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları fark etme, dili öğrenme sürecinde etkin bir şekilde kullanma ve empati geliştirme.
- Girişim ve girişimcilik yeterlilikleri: herhangi bir konuda karar verebilme, iş hayatındaki bilgi değişimine uyum sağlama, mesleki gelişim için fikirleri eyleme dönüştürme, iş hayatındaki bilgi gereksinimlerini karşılayabilecek faaliyetleri planlama, belirlenmiş hedeflere ulaşma ve uygun öğrenme ortamını seçmek için kendini yönlendirme, belirlenen hedefler için bilgi kullanma, problemlere yaratıcı çözüm önerileri üretme.
- Bilgi edinme yeterliliği: bilgi edinme sürecinde etkili bir şekilde iletişim kurabilme, tereddüt etmeden herhangi bir konu hakkında fikirlerini ifade etme, e-posta yoluyla bilgi aktarımı sağlama, internette bilgiye erişim yöntemlerini kullanma, yeni bilgilere erişmek için mobil cihazları kullanma, sosyal ağları bilgi edinme sürecinde kullanma.
- Dijital yeterlilikler: bilgi depolamak için bir bilgisayarı kullanma yeteneği, internet ve diğer iletişim araçlarını kullanma
- Karar verme yetkinliği: Belirlenen hedeflerine ne ölçüde ulaştığını değerlendirme yeteneği; Mesleki kariyer gelişimini önleyen tüm sorunları çözme, mesleki gelişim sürecinde olası riskleri değerlendirme, yeni bir konu öğrenirken zamanla ilgili değerlendirmeler yapma.

2.1.8 Yaşam boyu öğrenme ilkeleri ve işlevleri

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak ortaya konulmuş strateji ve ilkeler ise şunlardır (EU Commission, 1999, 21):

- Birey yaşam boyu öğrenme aktiviteleri olarak, kişisel, kültürel, toplumsal, sosyal, ekonomik ve istihdam boyutları arasında denge kurmalıdır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme demokratik ilkeleri ve insan haklarını içermelidir.
- Eğitim ve öğretimin her basamağında sürekliliği sağlamak için katkıda bulunmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme geniş anlamda bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olmalıdır.
- Eğitim ve öğretim yaşam boyu öğrenme becerilerine yararlı olabilecek okuryazarlık ve hesaplama becerileri kazandırmalıdır.

- Yaşam boyu öğrenme istihdam edilebilirliği arttırmalı, bireysel yeteneklerin geliştirilmesini teşvik etmelidir. Mevcut kaynaklarını en iyi şekilde kullanmalı, sosyal dışlanmışlık ve cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması ile demokratik toplumun oluşmasında katkı sağlamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme esnek ve yenilikçi yaklaşımları içermelidir. Eğitimde bireylerin sorgulama, girişim ve motivasyonu teşvik edilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme kapsamında bireylerin kendi eğitim-öğretimleri ve kişisel gelişimleri için sorumluluk almaları sağlanmalı ve bu konuda rehberlik hizmetleri verilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme sürekliliğini sağlamak için her aşamada fırsat eşitliği sağlanmalıdır.
- İş birliği içerisindeki bireyler, kurumlar, işletmeler, bölgesel yetkililer, merkezi hükümetler, sosyal ortaklar kendi sorumluluk alanlarında yaşam boyu öğrenme için olumlu tutum oluşturmak amacıyla çalışmalıdır.

Avrupa Topluluğu, yaşam boyu öğrenme stratejilerinin altı temel unsurunu belirlemiştir (Kendall, Samways ve Wibe, 2002):

- Ortaklık çalışması
- Öğrenme talebini anlama
- Yeterli kaynak bulma
- Öğrenme fırsatlarına erişimi kolaylaştırma
- Öğrenme kültürü oluşturma
- Mükemmellik için gayret.

Yaşam boyu öğrenmenin işlevleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Dünyada yaşanan hızlı gelişmelere erişebilmek, çağın gerisinde kalmamak amacıyla bireyin yaşamı boyunca var olan aktif bir öğrenme sürecine ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenme bireylerin yaşamları boyunca bilgiye ulaşabilme ihtiyaçlarını gidererek, öğrenmeyi öğrenen bir toplum yaratmayı amaçlar.
- Yaşam boyu öğrenmenin kişisel gelişim üzerinde etkisi çok büyük ve yadsınamaz. Toplumda bireylerden öz disiplinini sağlaması, hızlı değişimler karşısında çağa uygun mantıklı bir tavır sergilemesi beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireyin sağlam bir

kişilik geliştirmesine yardımcı olarak, istekli, kararlı ve yaratıcı düşüncelerin gelişmesine imkân tanır.

- Yaşam boyu öğrenme yaşam boyu süren ve zaman, mekân, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın devam eden öğrenmedir. Bir sebeple hayatında öğrenme fırsatı yakalayamamış ya da öğrenmesini yarıda bırakmış bireylere öğrenme fırsatları sunması açısından büyük önem taşımaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme sayesinde kuşaklararası uyumsuzluk ortadan kaldırılarak, edinilen bilginin kullanılabilirliğini arttırmak ve ortaya çıkan yeni bilgi ve becerilere farkındalık yaratmak istenmektedir.
- Kültürlerarası iletişim olanaklarını arttırmak ve böylelikle din, dil ve düşünce ayrılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla eğitime yönelik uluslararası projeler yaparak ülkeler arası ve toplumsal etkileşimin artması amaçlanmaktadır.
- Bireylerin mesleğe başladıktan sonra okulda edindikleri bilgilerin yetersiz kalması nedeniyle, yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesine yönelik mesleki gelişime yardımcı olmak üzere sürekli öğrenmeye yönelik teşvikte bulunmaktadır (Karaman, 2012, s.23).

2.1.9 Yaşam boyu öğrenen birey

Yaşam boyu öğrenenler, kişisel ve mesleki gelişime katkıda bulunan uzun vadeli projelere katılım konusunda istekli olan öğrencilerdir (Mifflin, 2004). Yaşam boyu öğrenenler, öğrenme sürecini anlamaya, kişisel seçimlerini keşfetmeye , güçlü yanlarının farkında olmaya ve onları geliştirmeye çalışan, bilinmeyene ulaşmak için sorular soran, öğrenme araçlarını uygun şekilde kullanmaya ve bir dizi öğrenme stratejisi belirleyerek olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışan bireylerdir (Demirel, 2009).

Etkili yaşam boyu öğrenenleri aşağıdakileri yapar:

- Hedefler koyar.
- Uygun bilgi ve becerileri uygular.
- Öz-yönetimli olmak ve öz değerlendirme yapar.
- Gerekli bilgileri bulur
- Farklı koşullara yönelik öğrenme stratejileri uyarlar (Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, 2010).

Houle (1961/1988) yaşam boyu öğrenen bireylerin üç genel motivasyon olan hedef odaklı, etkinlik odaklı ve öğrenme odaklı olduklarını ifade etmiştir. Park ve Confessore (2007) bu

üç grubu; öğrenme, sosyal, gereken ve amaç olarak dörde ayırmıştır. Muhtemelen, öğrenmeye yönelik bu motivasyonlar öğrenenlerin öğrenme projeleri hakkındaki kararlarını ve kaynakları seçmek için kullandıkları kriterleri etkilemektedir.

Douglas (2010), Love (2011) yaşam boyu öğrenenin sahip olması gereken sekiz spesifik özelliği tanımlamışlardır. Bunlar:

- Mesleki kariyer yolunu planlama sorumluluğunu üstlenir.
- Mesleki kuruluşların yaşam boyu öğrenmedeki rolünü kavrar.
- Mesleği ile ilgili sertifikaları arar.
- Kendi kendini değerlendirir, başkalarından kendisini değerlendirmesini ister, düşünür, düşünme ve değerlendirmeye dayalı öğrenme eylemini gerçekleştirir.
- Alanında güncel kalır ve bilgi eksikliklerinin ve öğrenme fırsatlarının belirlenmesi için sorumluluk alır (ör. Örgün sınıflar, atölyeler, pozisyonlar, danışmanlık ilişkileri, öz performans dayalı kurslar, okuma).
- Performans ve profesyonellik değerlendirmesinde kullanılacak kriterleri bilir.
- Çok yıllık mesleki gelişim (öğrenme) planına sahiptir.
- Mesleğinin dışında öğrenme alanları vardır ve merakla bunları takip eder (Akt. Shuman, Besterfield-Sacre ve McGourty, 2005).

2.1.10 Yaşam boyu öğrenme amacı ve önemi

Modern dünyada teknik bilgi hızla eskidiğinden, bilginin geliştirilmesine sonsuz bir ihtiyaç vardır, bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin bu gereksinimi yerine getirmesi beklenir (La Documentation Française, 2008). Laal (2013) bilgiye erişim, hızlı teknoloji, küresel ilişkiler, endüstriyel değişimler ve beceri gereklilikleri alanındaki gelişmelerden dolayı, yaşam boyu öğrenme fırsatları yoluyla becerinin geliştirilmesine duyulan ihtiyacın arttığını belirtmiştir. Başka bir deyişle, yaşam boyu öğrenme bireylere gerekli ve güncellenmiş bilgi sağlar; dolayısıyla kişisel, akademik ve profesyonel yeteneklerini; ekonomik güçlerini ve yaşam kalitesini artırır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin yaşam şanslarını en üst düzeye çıkarmak ve kişiselleştirme vurgusuyla devlete olan maliyetlerini en aza indirmek için özel bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Mendes, Dohms, Conceiçao, Jose, Mosquera ve Stobaus; 2016).

Yeni nesiller için bilinenleri ileten olarak görülen eğitim yetersiz kalmaktadır. Bilim ve teknoloji alanında hızlı bir değişim, büyük yeniliklerin ortaya çıkması ve geçmişte

insanların öğrendiklerinin yaşamlarının geri kalanında geçerliliğini yitirmesi yaşam boyu öğrenme sürecine geçme konusunda etkili olmuştur. “Bilgi toplumuna geçmek”, “rekabetçi kapasitenin artırılması”, “insan gücünün serbest dolaşımı”, “istihdamın artırılması”, yaşam boyu öğrenme sürecine geçmenin temeli olduğu belirtilmektedir (Maç ve Dede, 2008).

21. Yüzyıl'ın çalışma ortamları insanları bilgi zengini bir dünyaya yerleştirmektedir. İnsanlar her gün yeni teknolojiler ve bilgilerle tanışmaktadır. İnsanların iyi yaşam standartları için değişen çevre ile başa çıkması gerekmektedir. İnsanların okulda öğrendiklerini, iş yerlerinde çalışma hayatı için yeterli olabilir. Bilgi çağında bilgi ve yeterlilikler; ülkeler, şirketler ve bireyler arasındaki rekabetin ana bileşenleri haline gelmektedir. Bilgi çağının değişen doğasına uyum sağlayabilmek için insanların yaşam boyu öğrenmesi gerekir (Wang, 2015).

MEB ise yaşam boyu öğrenmenin amacını “bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılmalarına imkân vermek” olarak ifade etmektedir (Özçiftçi ve Çakır, 2015). Avrupa Komisyonu tarafından 2000 yılında yayınlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu’nda yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını belirlemede etkin rol oynayan ve önemini vurgulayan altı anahtar mesaj verilmektedir. Bu mesajlar;

- Herkes için yeni beceriler geliştirmek. (New basic skills for all)
 - İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak. (More investment in human resources)
 - Öğrenme ve öğretmede yeniliklere yer vermek. (Innovation in teaching and learning)
 - Öğrenmeye değer vermek. (Valuing learning)
 - Rehberlik ve danışmanlığı yeniden değerlendirmek.(Rethinking guidance and counselling)
 - Öğrenmeyi eve daha yakın hale getirmek. (Bringing learning closer to home)
- (Commision of the European Communities, 2000).

Devlet Planlama Teşkilatı “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu’nda (2001, s.10), yaşam boyu eğitimin üç temel amaca yöneldiği belirtilmektedir. Bunlar, yaşam boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır.

2.1.11 Yaşam boyu öğrenme programları

Avrupa Birliği 2007-2013 seneleri arasında Bütünleştirilmiş Eylem Programını belirlemiş ve uygulamaya başlamıştır. Bu program, Hayat Boyu Öğrenme Bütünleştirilmiş Programı olarak adlandırılmış ve içeriğine bakıldığında altı program bulunmaktadır. Bunlar: Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet Programı ve Çapraz Program (Politika geliştirme, Dil öğrenme, Bilgi ve iletişim teknolojileri yaygınlaştırmadır) (Babanlı, 2018).

Bu programlar şu şekildedir:

- Comenius Programı: Bu programın temel amacı, öğrenci ve eğitim kadrosunun Avrupa kültürü, dil çeşitliliği ve değerleri konusunda bilgi ve anlayış geliştirmesidir. Ayrıca, temel kişisel gelişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Comenius programının hedef kitlesi okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarının yanı sıra eğitim fakülteleridir.
- Erasmus Programı: Bu program, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğini teşvik etmek amacıyla oluşturulmuştur. Erasmus programı, bu temel amaç doğrultusunda, yüksek öğrenim kurumlarına ortak projeler üretmek ve uygulamak, kısa vadeli öğrenci ve personel değişimi yapmak için karşılıksız ekonomik fırsatlar sunmaktadır. Buna ek olarak, yüksek öğrenim kurumları ile iş dünyasının gereklilikleri doğrultusunda yükseköğretim kurumları sistemini geliştirerek üniversite mezunlarının istihdam olanaklarını geliştirmek için yüksek öğrenim kurumları ve diğer iş ortamları arasındaki iş birliğinin artmasına katkıda bulunur.
- Leonardo Da Vinci Programı: Bu program, Avrupa Birliği üyesi ya da üyesi olan ülkelerin mesleki eğitim politikalarını desteklemek ve geliştirmek için hazırlanmıştır. Ayrıca, bu program ülkeler arasındaki iş birliğinin geliştirilmesine katkıda bulunmakta ve mesleki eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Mesleki eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları bu programın temelidir.
- Grundtvig Programı: Bu program, bilginin değişen yapısından kaynaklanan ihtiyaçları karşılamak ve yetişkin bireylerin yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Grundtvig programı, yaygın eğitim ve meslek eğitimi dışında yetişkinlere odaklanmaktadır.
- Ortak Konulu Program: Bu program genellikle, iki veya daha fazla alt programın faaliyetlerini içeren alanlarda Avrupa Birliği'ne üye veya aday olan ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesini ve tanınmasını desteklemek amacıyla oluşturulmuştur.

- Jean Monnet Programı: Bu program Avrupa entegrasyon çalışmalarında öğretim, araştırma ve entelektüel faaliyetleri teşvik etmek ve Avrupa entegrasyonu konusuna odaklanan kurumların varlığını desteklemek amacıyla oluşturulmuştur (Kaplan, 2016, s. 47).

2.1.12 Yetişkin eğitimi kuramları

Modem yetişkin öğrenme teorisinin temelleri Lindeman'ın (1926) aşağıdaki varsayımlarındadır:

- Yetişkinler, öğrenmenin karşılayacağı ihtiyaçları ve ilgi alanlarını deneyimledikçe öğrenmeye motive olurlar.
- Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir.
- Tecrübe, yetişkinlerin öğrenmesi için en zengin kaynaktır.
- Yetişkinlerin öz-yönetim konusunda derin bir ihtiyacı vardır.
- İnsanlar arasındaki bireysel farklılıklar yaşla birlikte artar (akt.Manning, 2007, s.105).

Knowles'ın (1980) teorisi, her biri yetişkin öğrencinin özellikleri olan belirli varsayımlara dayanmaktadır.

- Yetişkinler özerk ve kendi kendine yönetilir. Kendilerini yönlendirmek için özgür olmaları gerekir. Öğretmenleri, yetişkin katılımcıları aktif olarak öğrenme sürecine dahil etmeli ve onlar için kolaylaştırıcılar olarak hizmet etmelidir. Spesifik olarak, katılımcıların hangi konuları çalışacaklarına ilişkin bakış açılarını almaları ve ilgi alanlarını yansıtan projeler üzerinde çalışmalarına izin vermeleri gerekir. Katılımcıların sunumlar ve grup liderliği için sorumluluk almalarını sağlamalıdır. Katılımcılara gerçekleri sağlamaktan ziyade, katılımcılara kendi bilgileri üzerinden rehberlik ederek kolaylaştırıcı olarak hareket ettiklerinden emin olmaları gerekir.
- Yetişkinler, işle ilgili faaliyetleri, aile sorumluluklarını ve önceki eğitimi içerebilecek bir yaşam deneyimleri ve bilgisi birikimi sağlamıştır. Öğrenmeyi bu bilgi / deneyim tabanına bağlamaları gerekir. Bunu yapmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin katılımcıların konuyla ilgili deneyim ve bilgilerini ortaya çıkarmaları gerekir. Teorileri ve kavramları katılımcılarla ilişkilendirmeli ve öğrenmedeki deneyimin değerini anlamalıdır.
- Yetişkinler hedef odaklıdır. Bir kursa kaydolduktan sonra genellikle hangi hedefe ulaşmak istediklerini bilirler. Dolayısıyla, örgütlenmiş ve açıkça tanımlanmış unsurları

olan bir eğitim programını takdir ederler. Öğretmenler katılımcılara sınıftaki hedeflerine ulaşmalarına nasıl yardımcı olacağını göstermelidir. Dolayısıyla kursun amaç ve hedeflerinin sınıflandırması kursun başında yapılmalıdır.

- Yetişkinler ilişki odaklıdır. Bir şey öğrenmek için bir sebep görmeleri gerekir. Öğrenme, işlerine veya kendileri için değerli olacak diğer sorumluluklara uygulanabilir olmalıdır. Bu nedenle, öğretmenler kursun başlamasından önce yetişkin katılımcıların hedeflerini tanımlamalıdır. Bu, aynı zamanda teorilerin ve kavramların katılımcılara aşına bir ortamla ilgili olması gerektiği anlamına gelir. Bu ihtiyaç, katılımcıların kendi çıkarlarını yansıtan projeleri seçmelerine izin verilerek yerine getirilebilir.
- Yetişkinler pratiktir, çalışmalarında kendileri için en yararlı olan dersin konularına odaklanırlar. Salt bilgi ile ilgilenmeyebilirler. Öğretmenler, katılımcılara dersin iş için, kendileri için nasıl faydalı olacağını açıkça söylemelidir.
- Tüm öğrencilerin yaptığı gibi, yetişkinlere de saygı gösterilmesi gerekir. Öğretmenler, yetişkin katılımcıların sınıfa getirdiği deneyim zenginliğini kabul etmelidir. Bu yetişkinler deneyim ve bilgi bakımından eşit olarak ele alınmalı ve görüşlerini sınıfta özgürce dile getirmelidir (akt.Abdullah, Koren, Muniapan, Parasuraman ve Rathakrishnan, 2008, s. 69).

Knox'un (1980) Yeterlilik Teorisi; yetişkinlere öğrenme fırsatı verildiğinde tatmin edici bir şekilde performans gösterebilecekleri inancı üzerine kuruludur. Bu öğrenme teorisi, bireyin öğrenme motivasyonuna dayanmaktadır. Knox'a (1980) göre; fırsat verildiğinde, yetkinliklerini ve harekete geçme yeteneklerini artırmak için yetişkinler öğrenme etkinlikleriyle devam edebilmektedir. Yetkin olmak için bilgi, beceri ve tutumun bir araya getirilmesi gerekmektedir. Başarılı olmak için yetişkinlerin kişisel yeterliliğini kazanmalarına ve arttırmalarına yardımcı olacak özel stratejiler geliştirmeleri gerekir. Yeterlilik teorisi birkaç temel unsur içerir: (a) performans, (b) arzu, (c) öz, (d) genel ve özel ortamlar, (e) tutarsızlıklar, (f) öğrenme etkinliği ve (g) öğretmenin rolü.

Cross (1981) Yetişkin Öğrenenler Teorisini öne sürmüştür. Bu teori temel olarak iki değişkene, kişisel özelliklere ve durum özelliklerine dayanmaktadır. Kişisel özellikler psikolojik evreleri içerir. Bunlar çocukluktan erişkinliğe büyümeyi yansıtan bir süreç olarak sunulmuştur. Öte yandan durumsal özellikler, yetişkinin öz-yönetimli öğrenme etkinliklerine katılımına özgü, yani yarı zamanlıya karşı tam zamanlı, tam zamanlıya karşı zorunlu katılım değişkenlerine odaklanır. Bu nedenle yetişkin öğrenmesi bu iki değişkenin

etkileşimlerine dayanır. Genel olarak teori; yetişkinlerin neyi ve nasıl öğrendiğini açıklamak için kapsamlı ve bütüncül olarak görüldü, ancak değişkenler geniş bir şekilde tanımlandı ve henüz deneysel olarak test edilmedi (Merriam ve Caffarella, 1991).

Kısmen andragoji teorilerinin eksikliklerine cevap olarak, yeni ortaya çıkan bir heutagoji teorisi önerilmiştir. Her ne kadar heutagoloji fikri, hümanizm ve yapılandırmacılığın ilkelerine dayandığından tamamıyla yeni olmasa da yetişkin öğrencileri anlamak için başka bir yol olarak kullanılıyor (Hase ve Davis, 2002). Kendiliğinden saptanan öğrenme çalışması olan Heutagoloji, literatürde andragojinin bir ilerlemesi olarak görülmektedir (Kenyon, 2001). Heutagolojinin temeli, öğretimdeki ilişkilerin önemini destekleyen Rogers'ın (1983) hipotezidir. Rogers'a (1983) göre: (a) başka birine doğrudan öğretilemez, sadece öğrenmesini kolaylaştırabilir; (b) Benliğin yapısı ve organizasyonu tehdit altında daha katı bir hal alır ve tehditlerden tamamen arındırıldığında sınırlarını gevşetiyor gibi görünür; (c) Önemli öğrenmeyi en etkili biçimde destekleyen eğitim durumu, öğrencinin kendi kendine tehdidinin asgariye indirildiği ve deneyim alanının farklılaştırılmış algılanmasının kolaylaştırıldığı durumdur. Yetişkin öğrenmesine yönelik bu yaklaşım, öğrencinin kendisinin, öğrenmenin ne ve nasıl gerçekleşmesi gerektiğini belirlediği bir yaklaşımdır. Heutagoloji perspektifi, öğrenci için daha fazla özerklik ve bağımsızlığa izin verir.

Brookfield'in (1986) Eleştirel Teorisi, yetişkin öğrenmesini kolaylaştırmak için etkili uygulamanın altı ilkesini ana hatlarıyla belirtir. İlk olarak, Brookfield öğrenme kararının öğrenciye ait olduğunu iddia eder Kolaylaştırıcı, öğrenme bağlamını sağlar ve yetişkinler kendi öğrenme durumlarına isteyerek katılırlar. İkinci bir etkili uygulama, katılımcılar arasında birbirlerinin kendilerine değer verdikleri saygının kolaylaşmasıdır. Kolaylaştırıcılar için ana hedef, tüm katılımcıların değer verildiği ve saygı duyulduğu bir açıklık, güven ve destek ortamı geliştirmek olmalıdır. Üçüncüsü, öğrenme deneyiminin kolaylaştırılması hem kolaylaştırıcı hem de öğrenenleri içeren ortak bir süreç olmalıdır. İş birliği öğrenme deneyimi boyunca, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinden öğrenme deneyiminin değerlendirilmesine kadar açık ve net olmalıdır. Dördüncü önemli kolaylaştırma uygulaması, uygulama veya sürekli eylem, yansıma ve deneme sürecidir. Brookfield, uygulamanın, etkili kolaylaştırmayı tanımladığını belirtti. Beşinci olarak, öğrenmeyi kolaylaştırma süreci her zaman öğrenciyi eleştirel düşünceye dahil etmeyi

içermelidir. Son olarak, kolaylaştırma işleminin genel amacı yetişkinlerin öz yönetimini geliştirme ve uygulamalı öğrenme geliştirmektir.

Sheckley ve Keeton (1997) profesyonel uzmanlığın gelişimi ile ilgili bir dizi öğrenme ilkesini derlemiştir. Bu ilkeler, tecrübe, yansıma, gerçek problemlerin çözülmesi, öğrenmenin amacını belirleme ve bu hedefe ulaşma yolunu belirleme ve kasıtlı uygulamayı içerir.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı; Dönüşümsel öğrenme teorisinin öncüsü Jack Mezirow'dur (1981). Mezirow'a (2000) göre dönüşümsel öğrenim; açık fikirli karar vericiler olarak sosyal olarak sorumlu olduğumuz hayatlarımız üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmak için başkalarından eleştirel olarak benimsemiş olduğumuz şeyler yerine kendi amaç, değer, duygu ve anlamlarımız üzerinde nasıl uzlaşmamız ve hareket etmemiz gerektiğini öğretir. Dönüşümsel öğrenmenin yedi unsuru vardır. İlk olarak, öğrenci kafa karıştırıcı bir ikilem yaşar. Bu deneyim, öğrencinin ikilemi anlamaya çalışmasına neden olur. Öğrencinin anlamadığı veya algılayamadığı bir şey vardır. İkincisi, öğrenci korku, öfke, suçluluk veya utanç duygularıyla kendi kendini incelemeye başlar. Üçüncüsü, öğrenci varsayımların eleştirel bir değerlendirmesini yapar. Mezirow'un teorisinin merkezinde, varsayımlar, eylemler ve davranışlar üzerine eleştirel düşünmenin önemi ve mantık yürütmeyi değerlendirerek ve inceleyerek anlamı onaylamak vardır. Dördüncü olarak, bir bireyin hoşnutsuzluğunun tanınması vardır. Beşinci olarak, öğrenci yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçenekleri araştırır ve sonra belirli bir eylem planı tasarlar. Dönüşümsel öğrenmedeki altıncı öge, planlarını uygulamak ve geçici olarak yeni roller denemek için bilgi ve beceri kazanmaktır. Son olarak, kişinin yeni bakış açısına göre belirlenen şartlara dayalı olarak hayata bir entegrasyon söz konusudur (Mezirow 1981).

Knowles ve arkadaşlarının (2011) uygulamada Androgoji modeli üç bileşenden oluşmaktadır: (a) yetişkin öğrenmesinin amaçları ve hedefleri; (b) yetişkin öğrenciler için bireysel ve durumsal farklılıklar (c) yetişkin öğreniminin altı temel ilkesini içeren andragoji. Altı temel yetişkin öğrenme ilkesi uygulamada, andragoji modelinin merkezinde yer almaktadır (Knowles, Holton ve Swanson, 2011).

Andragoji ve öz-yönetimli öğrenme, yetişkin öğrenmesi anlayışına önemli katkılar sağlar. Andragoji yetişkin öğrenenlerin özelliklerine ilişkin içgörü sağlamıştır ve andragojiden etkilenen öz-yönetimli öğrenme, dışarıda veya resmi ortamlarda gerçekleştirilecek belirli bir yetişkin öğrenme sürecine daha fazla fikir vermektedir (Porter, 2014).

2.1.13 Yetişkin eğitimi ve öz-yönetimli öğrenme teorisi

Öz-yönetimli öğrenme, yetişkin eğitimi alanında otuz yılı aşkın bir süredir etkili bir öğrenme kavramı olmuştur. Yetişkin öğreniminde öz-yönetim; kendi kendine öğretme, öz planlama, bağımsız yetişkin öğrenimi, öz-yönlendirme ve öz-başlangıç olarak adlandırılmıştır (Owen, 2002).

Öz-yönetimli öğrenme ilk kez 1960'lı yılların başlarında Kuzey Amerika'da yetişkin eğitimi ve androgoji uzmanları tarafından tartışılır ve öğrencinin planlama, uygulama ve organizasyonun temel sorumluluklarını üstlendiği bir öğretim süreci olarak tanımlanır (Brockett ve Hiemstra, 1991; Benson, 2001). Genellikle hedef belirleme, bir öğrenme stratejisi planlama, kaynaklara ulaşma ve ilerlemenin izlenmesi gibi öğrenme etkinlikleriyle ilgili bir kavram olarak ele alınır.

Andragoji ile olan ilişkisinden yola çıkarak, öz-yönetimli öğrenme kuramı, yetişkinlerin öğrenme çabalarını kendileri yönlendirmek adına bir ihtiyaç ve kapasiteye sahip olduklarını iddia eder. Süreç ve kişilik unsurları, öz-yönetimli öğrenme durumlarında dikkate alınmalıdır. Kişinin öğrenme kararları üzerinde sorumluluk alma ve kontrol etme isteği ve yeteneği bu iki unsuru birbirine bağlar. Öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren öz-yönetimli öğrenme süreci, öğrenmenin gerçekleştiği bağlamdan etkilenir. Öz-yönetimli öğrenme etkinlikleri bağımsız ve iş birliğine dayalı olarak yapılabilir. Yetişkinler, öğrenmelerini kendi kendilerine yönetmek için çeşitli hazırlık seviye ve yeteneklere sahip olduklarından, süreçte yardıma ihtiyaç duyabilirler. Öz-yönetimli öğrencilerin özelliklerine sahip yetişkin öğrenciler, duruma dayalı olarak öz-yönetimli öğrenme etkinliklerini seçerler. Öz yönetimli öğrenmeyle ilgili olarak, Hiemstra ve Brockett'a (2012) göre, öz yönetimli öğrenme yetişkin eğitimi ve öğrenimi içinde en aktif araştırma alanlarından biridir. Merriam'a (2001) göre öz-yönetimli öğrenme üzerine gelecekteki araştırmaların yetişkin eğitimi uygulamalarını nasıl zenginleştirebileceği ve yetişkin öğrenmesinde teoriye katkıda bulunabileceği konusunda çok sayıda olasılık vardır (Porter, 2014).

2.1.14 Düünden bugüne öz-yönetimli öğrenme

Hosmer (1847) kendi kendine eğitimi öğrenenin özelliklerine özellikle inisiyatif almasına bağlamaktadır. Lindeman (1926) bireylerin öğrenmedeki öz-yönetimlerinin tek başına olamayacağını ve grup veya ortamdaki diğerlerinin eylemlerini ve ihtiyaçlarını dikkate

alması gerektiğini ileri sürmektedir. Lindeman'ın (1926) vurgusu, literatürde özerklikle ilgili yaygın bir yanlış anlaşılmayı aydınlatır, yani özerk bir insan izole edilmiş çalışan ve başkaları tarafından manipüle edilmeyen kişi olması öz-yönetimle yanlış ilişkilendirilmiştir. Öz yönetimli ile ilgili özerklik, bireysel inisiyatif, motivasyon ve gelişim için seçimleri kontrol etme yeteneğinden kaynaklanan etkinliği artırmak için başkalarıyla birlikte çalışmayı amaçlayan bir faaliyettir veya kendini yönlendirme, kendini yönetme ve öğrenmeyi öğrenme, özerk öğrencinin inisiyatif gösterme, motivasyon, öğrenme süreçlerinin kontrolünü kabul etmeyi göstermesi ve proaktif olması, fikir üretmesi ve artan öz-yeterlilik için öğrenme fırsatlarına katılması anlamına gelir (Boud, 1988; Kohonen, 1992; Knowles, 1975).

Houle (1961) öz-yönetimli öğrenmenin izole edilerek gerçekleşmediği, ancak çevre ile etkileşim içinde olduğu ve insanların öğrenmeye katılımında ve sorumluluk almada üç kategorik nedeni olduğu sonucuna vardı: a) eğitimi bir amacı gerçekleştirmek veya hedeflerine ulaşmak için kullanan hedef odaklı (b) sosyal faaliyetlere katılmak için faaliyet odaklı (c) yeni içerik öğrenme gereksinimi veya isteği ile uyarılmış öğrenme odaklı.

Bununla birlikte, yetişkin öğrenme çabaları çalışmasında öz-yönetimli öğrenme için temel tanımlar ve varsayımlar sağlamaya başlayan Houle'ın doktora adayı Tough (1971) idi. Tough (1979) araştırmasında, yetişkin öğreniminin sadece %70'inden fazlasının kendi kendine planlandığını ve yetişkinlerin kendi öğrenmelerini seçme, planlama ve yürütme konusunda oldukça yetenekli olduğunu keşfetti (Lew, 2006).

Öz-yönetimli öğrenme, Tough'ın öğrenme projeleri araştırmasının bir uzantısıdır. Tough' a (1971) göre bir öğrenme projesini tanımlanmış bir bilgi ya da beceri alanı kazanmak ya da elde tutmak ya da başka bir şekilde değiştirmek için kasıtlı bir çabadır.

Kidd'e (1973) göre, öz yönetimli öğrenme bir sonuç veya üründür. Kidd (1973) tarafından öz-yönetimli öğrenmenin odağı, bir öğretmenin öz-yönetimli bir öğrenen olmasını istemeyi önermek gibi başkalarının veya öğrenenin arzulan sonucunu, nihai hedefi olarak belirlemiştir.

Knowles'ın (1975) öz-yönetimli öğrenme tanımı en iyi bilinen ve en popüler tanımdır. Knowles'a göre: En geniş anlamıyla, öz-yönetimli öğrenme bireylerin başkalarının yardımıyla da değil öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etmede, öğrenme amaçlarını belirlemede, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerinin

seçilmesi ve uygulanmasında, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinde aldıkları inisiyatif sürecini tanımlar.

Knowles'a (1975) göre öz-yönetimli öğrenmede; (a) insanın kapasitede büyüdüğünü ve olgunlaşmanın temel bir bileşeni olarak öz-yönetimli olması gerektiğini ve bu kapasitenin mümkün olduğu kadar çabuk gelişmesi için beslenmesi gerektiğini (b) öğrenme deneyimleri, görev tamamlama veya problem çözme, öğrenme projeleri olarak örgütlenmesi gerektiği (c) öğrenciler, öz güvene duyulan ihtiyaç, başarıma arzusu, büyüme arzusu, başarıma tatmini, merak, özel bir şey bilme ihtiyacı gibi içsel teşviklerle motive edildiği savundu.

Benzer şekilde öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluğu için bir diğer tanım, öz-yönetimli öğrenmenin bir bireyin öz-yönetimli öğrenebilme yetisine nazaran öz-yönetimli olabilme ihtimalini oluşturan bir dizi yetenek, değer ve tutumdan oluştuğunu belirten Guglielmino (1977) tarafından sağlanmıştır. Guglielmino, öz-yönetimli öğrenmeye hazır olma niteliğini; inisiyatif, bağımsızlık ve öğrenmede istikrar, kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması, öz-disiplin, merak, bağımsız öğrenme yeteneği, öğrenme keyfi, hedef odaklı olma eğilimi ve sorunları engellerden ziyade zorluklar olarak görmek olarak tanımlamıştır.

Guglielmino (1978) öğrenen karakteristiğinin bir tanımını yaptı ve daha sonra bunu özellikle bir öğrenme süreci olan hedef odaklı yaklaşımından esinlenen bir öz-yönetimli öğrenme açıklaması ile genişletti. Guglielmino (1978) bir hedefi gerçekleştirmeyi amaçlayan öğrenme sürecinden esinlenen öz yönetimli öğrenme açıklamasının yanında öğrenen karakteri tanımı açıklar. Guglielmino (1978) örtük ve açıkça, öğrenen özelliklerinde mevcut olan dört öz yönetimli öğrenen faktörünün tümünü bulur ve öz yönetimli öğreneni; öğrenmede inisiyatif, bağımsızlık ve sebat sergileyen; kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kabul eden ve problemleri engeller olarak değil meydan okuma olarak gören , kendini disipline edebilen ve merakı yüksek olan, öğrenmek veya değişmek için güçlü bir isteği olan ve kendine güvenen, temel çalışma becerilerini kullanabilen, zamanını düzenleyebilen ve öğrenme için uygun bir hız belirleyen ve çalışmayı tamamlama planı geliştirebilen, öğrenmekten hoşlanan ve hedef odaklı olma eğiliminde olan kişi olarak tanımlamaktadır .

Tough (1979) yetişkinleri aktif öğrenenler olarak niteledi. Yetişkinler sıklıkla öğrenilen bilgi veya beceriyi kullanma veya uygulama arzusu ile motive olurlar. Yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenmede kullandığı beş aşamalı bir model geliştirdi: a. bir öğrenme

faaliyetinde bulunmak b. bilgi veya beceriyi muhafaza etmek c. bilgiyi uygulamak d. maddi bir ödül kazanmak veya e. sembolik bir ödül kazanmak.

Houle (1980) güncel bilgi ve teknolojiden haberdar olmaları için profesyonellere sunulan çeşitli sürekli mesleki öğrenme modlarını incelemek için bir model önermiştir. Modları (performans, sorgulama, grup eğitimi, kendi kendine öğretim) Houle'un yetişkinlerin nihayetinde kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları ve büyük ölçüde bu öğrenmenin doğal olarak öz-yönetimli olması gerektiği sonucuna varmasına neden olmuştur. Taylor (1981) öz-yönetimli bir öğrenim kursundaki yetişkin öğrencilerin öğrenmelerinde dört aşama yaşadıklarını tespit etti: ayrılma, ayrışma, katılım ve yakınlaşma; bu dört aşama öğrenme sürecinde on kritik nokta içerir.

Cross (1981) öz-yönetimli ve yaşam boyu öğrenmenin özelliklerini 1) öğrenen tarafından aranan eğitim fırsatları olarak tanımlamıştır 2) öğrenme, öğrencinin bir özelliği olarak algılanır ve öğrencinin inisiyatifine dayanır 3) hayatın vazgeçilmez bir yönü ve sakin bir arayıştır. Brockett (1983) öz yönetimli öğrenmeyi, bireyin başkaları tarafından harekete geçirilmeden veya yönlendirilmeden özerk bir şekilde öğrenme çabalarını geliştirme ve yürütme konusundaki kişisel sorumluluğunu aldığı öğrenme faaliyetlerinde bulunma eğilimi olarak tanımlamıştır.

Spear ve Mocker (1984) öz-yönetimli öğrenmenin oluşumu için üç açıklama yaptı: 1) bir bireyin kendi kendine öğretme becerisi 2) zorluklarla mücadele etmek için öğrenmeyi tetikleyen kişilik özelliği ve çevreyle etkileşimi. Bouchard'da (1996) benzer şekilde öz-yönetimli öğrenmeyi çevre içinde planlı ve planlanmamış faaliyetler ve fırsatlar olarak tanıtmıştır.

Spear ve Mocker (1984) öz-yönetimli öğrenmenin ilk etkileşimli modelini geliştirdi. Bu model, insanların çevrelerinde buldukları fırsatların, geçmiş veya yeni bilgilerin ve tesadüfî olayların etkileşimini dikkate almaktadır. Model, bireyin yaşam koşullarının öğrenmeyi nasıl şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Hartree (1984), öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenmenin bir ön koşulundan ziyade, öğrenen tarafından başarılması gereken hedef olduğunu vurgular.

Gibbons ve Phillips (1984) arzu edilen bir öz-yönetimlilik seviyesine ulaşmak için çabalayan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir dizi beceri ifade etmiştir. Bunlar: 1. Erişim becerileri- bilgiye daha fazla erişmek için gerekli olan okuma, konuşma ve yazma gibi

beceriler; 2.Uzmanlık becerileri- ders çalışma, problem çözme ve bir bilgi birikiminde ustalaşmak için gerekli becerileri düzenleme; planlama 3. Karar verme becerileri (birinin öğrenme programı hakkında nasıl karar verilir? Hangi hedefler? Hangi deneyimler? Hangi değerlendirme araçları?) 4.Yönetim becerileri- öğrenmek için kişinin zamanını, çabasını ve kaynaklarını yönetmek için gerekli beceriler ve 5. Kişilerarası beceriler- her yaşta insanla (daha büyük ve daha küçük) ilişki kurmayı ve başarılı bir şekilde farklı roller üstlenmeyi öğrenme

Mezirow (1985) bir yetişkini, yetişkinlerin toplumsal rollerini yerine getiren ve kendini öz yönetimli olarak gören kişi olarak tanımlamıştır. Mezirow, öz yönetimli öğrenmeyi anlamak için kişinin yetişkinin öğreniminin farklı işlevlerini anlamak zorunda olduğunu belirtti: Araçsal öğrenme, diyaloglu öğrenme ve öz yargılayıcı öğrenme.

Brookfield (1986) kişisel özellikler açısından öz-yönetimli öğrenmeyi tasarlamıştır. Öz yönetimli öğrenen, gerçekliğin koşullu yönlerine eleştirel yansımının, alternatif perspektiflerin ve anlam sistemlerinin araştırılmasının, kişisel ve sosyal koşulların değiştirilmesinin var olduğu öğrenme ve yaşam için bir dizi alternatif olasılık hakkında bir anlayış ve farkındalık izler. Brookfield (1986) hem bilişsel hem de davranışsal bakış açılarından öz-yönetimli öğrenme kavramını değerlendirmiştir. Brookfield'e göre, öz-yönetimli öğrenme, bakış açımızı, paradigmalarımızı ve dünyayı yorumlama yolunu bir diğeriyle değiştireceğimizi öğrendiğimiz yansıma ve eyleme dayalı bilişsel bir süreçtir.

Öğrenmenin öz-yönetimli olup olmadığı, öğrenilecek konuya veya kullanılan öğretim yöntemlerine değil; bunun yerine kimin sorumlu olduğuna, neyin öğrenilmesi ve kimin öğrenmesi gerektiğine, hangi yöntemlerin ve kaynakların kullanılacağına ve öğrenmenin başarısının nasıl ölçüleceğine karar verilmesine bağlıdır. Öğrenci bu kararları verirse, öğrenmenin öz-yönetimli olduğu kabul edilir (Lowry, 1989).

Seaman ve Fellenz (1989) öz-yönetimli öğrenmeyi, birey tarafından başlatılan ve yönlendirilen yetişkin öğrenme çabaları olarak tanımlamıştır. Yetişkinler örgün eğitim deneyimlerine katılsalar bile, yetişkin öğrenenin hangi kaynakların kullanılacağına ve nasıl kullanılacağına karar verdiğini ileri sürmüştür. Bireyselleştirilmiş öğrenmede, kendi kendine yönlendirilen öğrenme gibi öğrenmenin etkinliği; öğrencinin öğrenme etkinliklerini yönetme yeteneğine bağlıdır.

Knowles (1990) yetişkinlerin kendi kararlarından, kendi yaşamlarından sorumlu olma konusunda kendi konseptleri olduğunu yazmıştır. Bu öz kavramına ulaştıklarında, başkaları tarafından öz-yönetme kabiliyeti olarak değerlendirilen ve görülen derin bir psikolojik ihtiyaç geliştirir. Brockett ve Hiemstra öz-yönetimli öğrenmeyi öğrenen kişinin öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda birincil sorumluluk üstlendiği bir süreç olarak tanımladı.

Öğrenmede öz-yönetim hem bir öğretim sürecinin dış özelliklerini, hem de bireyin öğrenme deneyimi için birincil sorumluluğu aldığı öğrenenin içsel niteliklerini belirtir. (Brockett ve Hiemstra, 1991). Ancak Brockett ve Hiemstra (1991) öğrenme sorumluluğunu üstlenmenin bir arzu veya tercih olduğunu varsaymaktadır. Brockett ve Hiemstra'nın (1991) "Kişisel Sorumluluk Yönelimi" modelinin geliştirmesi, öz-yönetimli öğrenme bağlamında çeşitli sorumluluk seviyelerini birbirine bağlar. Brockett ve Hiemstra (1991) modelleri için üç önemli noktayı özetlemektedir. İlk nokta, bireyin öğrenme için kişisel sorumluluk alacağı anlamına gelir. İkinci nokta, ana odağın bir bütün olarak toplum değil, birey olduğudur. Son olarak üçüncü nokta, bireyin eylemlerinin sonuçları için sorumluluk almasıdır.

Candy (1991) özerklikle ilişkili kişilik özelliklerinin; bireylerin kendilerini yönlendirmelerini, kendilerini yönetmelerini ve sürekli öğrenme çabalarını kontrol etmelerini sağlayan unsur olduğunu beyan eder. Candy (1991) öz-yönetimin dört boyutunu belirledi: 1) kişisel özerklik 2) kendi kendine yönetim 3) araştırma becerilerine, hedef belirleme becerilerine ve eleştirel düşünme becerilerine dayanan bağımsız öğrenme arayışı ve 4) öğrenci kontrolü. Candy (1991) öz-yönetimli öğrenmemenin 1) kişisel bir özellik olduğu- özerklik; 2) örgün eğitim ortamları dışında öğrenme arayışı- öğrencinin kendi kendine öğretme ve öğrenmeyi kontrol edip etmediğini veya öğrenmenin resmi bir kurum ya da öğrenme ortamı gibi bir dış süreç tarafından kontrol edilip edilmediğini ifade eden otodidaksi 3) öğretimi organize etmenin bir yolu- öğrenen-kontrol olduğu sonucuna varmıştır.

Grow (1991) yüksek yapı ve yön ihtiyacından düşük ihtiyaca olan hareketi aşamalı öz yönetimli öğrenme modeli olarak adlandırıyor. Grow (1991) aşağıdaki dört tür öğrenciyi ana hatlarıyla belirtir: 1. Bağımlı öğrenciler, talimat vermek için bir otorite figürü gerektirir. 2. İlimli öz-yönetimli öğrenenler, içeriğe ilgi duyarlar ve öğrenmek için motive edilebilirler. 3. Orta dereceli öz-yönetimli öğrenenler, bilgi ve beceriye sahiptir ve

kendilerini eğitimlerinin katılımcıları olarak görürler. İyi bir rehber ihtiyaçları vardır. 4. Yüksek öz-yönetimli öğrenenler kendi hedef ve standartlarını belirler ve rehberlik edecek bir uzman olup olmadığını öğrenirler.

Long (1992) öz-yönetimli öğrenmeyi başka güçlü dış denetimin çok az olduğu ya da hiç olmadığı, öğrenen tarafından kontrol edilen veya yönetilen, kişisel düşünme, odaklanma, sorgulama, karşılaştırma, zıtlama gibi meta-bilişsel davranışlara bağlı bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Danis (1992) öz-yönetimli öğrenme sürecinin aşamalarını şu şekilde tanımlamıştır: (a) tetikleyici bir olaya veya duruma tepki vermek (b) edinilecek bilgiyi aramak ve mevcut kaynakları seçmek (c) edinilecek bilgiyi ve kullanılacak stratejileri düzenlemek ve yapılandırmak (d) yeni bilgiyi edinmek ve entegre etmek (e) kullanılan öğrenme sonucunun ve kullanılan öğrenme stratejilerinin kalitesini değerlendirmek (bu öğrenme sürecinde veya sonrasında, bireysel olarak veya başkalarının yardımı ile yapılabilir) (f) yeni bilgiyi uygulamak.

Confessore ve Confessore (1992) bir çalışmada öz-yönetimli öğrenmeyi iki yönüyle tanımlamıştır: 1) bireyler çevrede öğrenme fırsatlarının bulunduğunu algıladıklarında, daha fazla sayıda öğrenme etkinliği gerçekleştirilmektedir ve 2) işle ilgili projeler genellikle daha büyük örgütsel odaklı faaliyetlerle bağlantılıdır veya onların bir parçasıdır. Öz-yönetimli öğrenme, öğrenmeyi planlama ve yönetme süreci, öznitelik veya karakteristik bir öğrenme süreci veya öğrenme kontrolünü sağlamak için resmi bir ortamda öğretim düzenlemenin bir yolu olabilir (Caffarella, 1993). Boyatzis (1994) iki ana aşamaya atıfta bulunarak kendini yönlendiren öğrenme sürecini ele aldı: 1) bir problem bulma, harekete geçme ve gözden geçirme aşaması ve 2) öğrencinin değişimin gerçekleştiğine dair farkındalığı ve anlayışı aşaması.

Cranton (1994) Brookfield'ın öz-yönetimli öğrenmenin karakterizasyonunun dönüşümsel öğrenmeye çok benzediğini belirtti. Öz-yönetimli öğrenme, dönüşümsel öğrenme ile iç içe geçmiştir. İlişkinin niteliği öz-yönetimli öğrenmenin nasıl tanımlandığına ve eğitim deneyimine göre değişir. Bir dereceye kadar, bireyin dönüşümsel öğrenmenin mümkün olması için öz yönetimli olması gerekir. Öz-yönetimli öğrenme, öğrencilerin varsayımlarını sorguladıkları ve dünyalarını değiştirebilecekleri yöntemleri düşünceleri süreci olarak da tanımlanabilir. Aynı açıdan, dönüşümsel öğrenme süreci öz-yönetimliliğin artmasını sağlayabilir.

Long'da (1994) öz-yönetimli öğrenme sürecini tartıştı. Onun için, öz-yönetimli öğrenme, bilinçli ve amaçlı bir bilgi edinme ve öğrenenlerin problem çözme çabasıdır. Brookfield (1995) öz-yönetimli öğrenmeyi sürekli iyileştirme için özerkliğe dayanan, kendi inisiyatifinde büyüme arayan, en iyi uygulamaları desteklemek için kaynak arayan ve etkinliği artıran ve mesleki uygulamanın temel bir bileşeni olarak yansıtmaya dayanan eğitim dışı kuruluşlar arasında profesyonellik ile ilişkilendirir. Benzer şekilde eğitimde, öğretmen öz yönetimliliği; öğrenci öğrenmesini geliştirmek adına etkililik, kapasite ve mesleki gelişimi sağlamak için ek beceriler edinmek veya gelişmek kapsamında alanlar belirleme; öğrenme ihtiyaçlarına yansıtma, kendini sorgulama ve öz gelişim gerektiren özerk eylem, motivasyon ve inisiyatif içerir.

Bouchard (1996) bireylerin kendi başlarına ne öğrendiklerini belirlemek için bir öz-yönetimli öğrenme çalışması yapmış ve beş temel unsur bulmuştur: 1) kendini geliştirme için algılanan bir ihtiyaç - ortaya çıkan ideal yapı 2) olağandışı öğrenme stratejilerine yol açan - kendine özgü değerler, özellikler ve inançlar 3) bir otodidaktik sıçrama, tüm denekler tarafından tanımlanan bir fenomen - bir duruma yanıt olarak kendiliğinden öğrenme 4) öğrenme fırsatları sağlayan çevresel faktörler; ve 5) artan öz yeterlilik ile bağlantılı- ardışık öğrenme .

Garrison'a (1997) göre öz-yönetimli öğrenme, birbiriyle yakından ilişkili üç örtüşen boyut içermektedir: Kendi kendine yönetim (görev kontrolü), öz-izleme (bilişsel sorumluluk) ve motivasyon (görevin başlatılması). Bunlar aşağıda tartışılmaktadır: Kendi kendine yönetim, öğrenme girişimlerinin sosyal ve davranışsal uygulamasına, yani öğrenme süreciyle ilgili dış faaliyetlere odaklanır. Öz-izleme bilişsel ve meta-bilişsel süreçleri ele alır, düşüncemiz hakkında bir farkındalık ve düşünme yeteneğinin izlenmesinin yanı sıra öğrenme stratejileri repertuarını izlemedir. Öz-izleme, öğrencinin kişisel anlam inşası için sorumluluk aldığı süreçtir. Motivasyon, öğrenmeye yönelik çabaların başlatılması ve sürdürülmesinde ve bilişsel hedeflere ulaşılmasında önemli bir rol oynar. Motivasyon, öğrenme başlangıcında algılanan değeri ve beklenen başarı hedeflerini yansıtır ve öğrenme sürecinde bağlam (kontrol) ve biliş (sorumluluk) arasında aracılık eder.

Braman (1998) öz-yönetimli öğrenmenin, bireyin sorumluluklarına, tutumlarına ve değerlerine dayandığını öne sürdü. Merriam ve Caffarella'ya (1999) göre, öğrenme süreci veya yöntemi olarak kabul edildiğinde, öz-yönetimli öğrenme üç model içerir: doğrusal, etkileşimli ve öğretici. Doğrusal modelde, öğrenciler hedeflerine ulaşmak için kendilerine

yönelik bir dizi adımdan geçer ve bu öğrencilerin doğal, resmi veya gayri resmi ortamlarında gerçekleşebilir. Etkileşimli öz yönetimli öğrenme modeli, öz yönetimli öğrenme sürecini oluşturmak için birbiriyle ilişkili iki veya daha fazla faktörün etkileşimini vurgular. Bu etkileşime giren faktörler, bireylerin çevrelerinde buldukları fırsatları, öğrencinin kişilik özelliklerini, bilişsel süreçleri ve öğrenmenin içeriğini kapsar. Bu etkileşimli modelin, bireylerin öncelikle kendi başlarına nasıl öğrendiklerini temsil ettiği düşünülmektedir. Üçüncü model olan öğretim modeli, örgün ve yaygın ortamlardaki öğretimin, öz yönetimli öğrenmeyi programlarına entegre etmek için kullandığı çerçeveleri kapsar.

Thompson (1999) öz-yönetimli öğrencilerin üç yeterliliğini tanımlamıştır: 1) eylem davranış kümesi (planlama, inisiyatif, esneklik ve imajla ilgili endişe); 2) dayanıklılık davranışı kümesi (dayanıklılık ve öğretmen-öğrenci ilişkisi); 3) kişisel kontrol grubu (esneklik, özgüven, öz değerlendirme, örgütsel bağlılık ve başkalarıyla diyalog). Bu yeterlilikler iki genel yeterlilikte sınıflandırılmıştır: 1) imajla ilgilenme (yetkin ve profesyonel görünme ihtiyacı) ve 2) özgüven (zorlu koşullara, kararlara ulaşmada veya görüş bildirmede ve başarısızlıkları yapıcı şekilde ele almada güven).

Öz-yönetimli öğrenme süreci, insanların kendi öğrenme deneyimlerini planlama, yürütme ve değerlendirme için birincil inisiyatif aldıkları bir süreç olarak görülür (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007). Merriam, Caffarella ve Baumgartner (2007) ile ilgili alanyazını incelerken, genellikle öz-yönetimli öğrenmeyi anlamak için kullanılan üç süreç buldu. Bunlar, doğrusal süreci, etkileşimli süreci ve öğretim sürecini içerir. Öz-yönetimli öğrenme ilk önce doğrusal bir süreç olarak görülmüştür. Doğrusal bir öğrenme sürecinde insanlar öğrenmek için bilinçli olarak çaba harcarlar (Knowles, 1975; Tough, 1971). Başka bir deyişle, öz yönetimli öğrenme, rastlantısal veya örtük olarak görülmedi. Öğrenme modelleri öğrenme sürecindeki basamakları incelemiş ve buna bağlı olarak, kendi kendine planlanan öğrenme projelerinde belirtilen adımlar tanımlanmıştır. Öz yönetimli öğrenmenin ikinci süreci etkileşimli modeldir. Etkileşimli süreç, öz-yönetimli öğrenmenin doğrusal olmadığını ve hatta iyi planlanmış olduğunu vurgulamaktadır. Etkileşimli süreç, iki veya daha fazla faktörün öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu ileri sürer. Örneğin, çevre, fırsatlar ve özelliklerin tümü öz-yönetimli öğrenmeyi oluşturmak için etkileşime girer. Öz-yönelimli öğrenme sürecini görmenin son yolu öğretim modelidir. Öğretim süreci, öğretmenlerin farklı öz-yönetim seviyelerinde bulunan öğrencileri yönlendirmelerine

yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Buna göre, eğitimler öz-yönetimli öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Öğretim sürecinde, bir eğitimci öğrenmenin planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini kolaylaştırabilir. Eğitimci bu modelde, öğrenciyi kendi kendine yönlendirilen öğrenmeye yönelttiği için önemli bir rol oynar (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007).

Brockett ve Hiemstra'nın (1991) kişisel sorumluluk yönelimi modeline dayanan Stockdale ve Brockett (2011) öğrenme ölçeğinde (KSYM-ÖYÖÖ) kişisel sorumluluk yönelimi, öz-yeterlik yapılarını (Bandura, 1997) motivasyon, kontrol ve inisiyatifi birleştirerek, hem öğrenmede kendi kendine yön verme eylemini (öğretme-öğrenme işlemi) hem de kendi kendine yönlendirilmiş bir öğrencinin özelliklerini ölçmek için önerdi. Birleştirildiğinde, bu dört yapının, bireyin öğrenmedeki öz-yönetimini ölçmesi amaçlanmıştır.

2.1.15 Öz-yönetimli öğrenen birey

Öğrenmekten hoşlanan ve hedef odaklı olma eğilimi olan biri çalışmayı tamamlama planı geliştirebilen, öğrenme için uygun bir hız belirleyebilen ve zamanını düzenleyebilen, temel ders çalışma becerilerini kullanabilen, öğrenmek veya değiştirmek için güçlü bir isteği olan ve kendine güvenen, kendini disiplin edebilen ve merakı yüksek olan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kabul eden ve problemleri engeller olarak değil zorluklar olarak gören; öğrenmede inisiyatif, bağımsızlık ve sebat sergileyen kişi, öz yönetimi yüksek bir öğrencidir (Porter, 2014).

Candy (1991) öz-yönetimli öğrencileri; kendi öğrenme becerilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilen, öğrenme hedeflerini eleştiren, alternatif bakış açıları kabul eden, bağımsız görüş ve inançları formüle eden, öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için öğrenme deneyimlerinin koşullarını ayarlayan, kurallar ve prosedürler için bilgileri ve koşulları eleştirel olarak sorgulayan, öğrenmeyi değerlendirmek için kriterleri belirleyebilen uygun öğrenme kaynaklarını seçen, değerlendiren ve tanımlayan kişiler olarak ifade etmektedir.

Dynan, Cate ve Rhee'ye (2008) göre, öz-yönetimli öğrenciler aşağıdakileri yapabilir: (a) araştırmalarını yönlendirmek için uygun bir soru sormak (b) gerekli uygun kaynakları ve araçları belirlemek (c) araçları ve kaynakları, ilk soruya tatmin edici bir şekilde cevap vermek için, özel ihtiyaçlarına dayalı uygun ayarlamalar ve düzenlemelerle kullanmak ve (d) (a) adımıyla soruyu oluşturan varsayımları ve fikirleri sorgulamak. Öz-yönetimli

öğrenme, yeni bilgi ve becerileri edinmeye yönelik öz-inisiyatiftir (Mondofacto, 2008). Alanyazında vurgulanan öz-yönetimli öğrencilerin diğer özellikleri kişisel sorumluluk, özerklik, öz yeterlilik ve motivasyondur (Porter, 2014).

Knapper ve Cropley (2000) aşağıdakilerin öz yönetimli öğrenciler için önemli beceriler olduğunu iddia etmiştir: kendi öğrenmelerini değerlendirmek; pasif öğrencilere göre daha aktif olmak hem akademik hem de akademik olmayan bağlamlarda öğrenmek; akranlardan, öğretmenlerden ve mentörlerden öğrenmek; gerektiğinde farklı derslerden ve disiplinlerden bilgi toplamak ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri uygulamak. Adams (2006), Cornford (2002), Crowther (2004) ve Koç (2007) öz-yönetimli öğrencilerin sürekli öğrenme isteği, kendi öğrenmeleri için sorumluluk duygusu, nasıl öğrenileceğini öğrenme yeteneği, anlama için okuma, temel sayı becerileri, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, bilgi teknolojileri ile ilgili bilgi ve beceriler, verimli öğrenmeyi sağlayacak geniş bir strateji envanteri, kendini geliştirme becerileri, üst düzey düşünme becerileri, problem çözüme ve eleştirel düşünme, öz düzenlemeli öğrenme becerileri, araştırma becerileri, sosyal beceriler (örneğin, kişilerarası ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesinde zorluk çekmeme, ekip çalışması ve işbirliğine dayalı öğrenebilme vb.) gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ileri sürdü.

2.1.16 Öz-yönetimli öğrenme amacı

Merriam, Caffarella ve Baumgartner'a (2007) göre öz-yönetimli öğrenme üç ana hedefe odaklanmaktadır: 1. Yetişkin öğrencilerin öğrenmelerinde kendi kendilerini yönlendirmelerini sağlamak. 2. Dönüşümsel öğrenmeyi, öz-yönetimli öğrenmenin merkezi olarak desteklemek. 3. Öz yönetimli öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak özgürleştirici öğrenmeyi ve sosyal eylemi teşvik etmek. Düşüncelerini, tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını dönüştürmek için yüksek derecede öz yönetimli yetişkinlerin tüm eylemlerinde proaktif ve öz-bilinçli olmaları gerekir (Murray, 2015).

Teknolojik gelişmeler toplum ve öğrenme üzerinde derin bir etki yarattı ve bilgi patlamasına neden oldu. İş taleplerine ayak uydurabilmek için yetişkinlerin öğrenmeye yaklaşımlarında öz yönetimli olmaları gerekir (Murray, 2015).

Öz yönetim; mutluluk, yaşam memnuniyeti, özgür irade, yaratıcılık, akış, duygusal zekâ, öğrenilmiş iyimserlik, algılanan kontrol, sevgi, sağlık, esneklik, farkındalık ve maneviyat için gereklidir (Brockett, 2006).

2.1.17 Öz-yönetimli öğrenmeyle karıştırılan diğer öğrenme türleri

(a): Öz planlı öğrenme ve öğrenme projeleri - Tough'ın (1979) öğrenme projelerinde yer alan kişilerle ilgili araştırması, belli ölçüde açık bilgi ve beceri kazanmak veya korumak, ya da başka kalıcı değişiklikler üretmek için ilgili kişinin toplam motivasyonunun yarısından fazlasının içeren en az yedi saate kadar devam eden bir dizi ilişkili bölüm üzerine bir dizi bilgi edinmesini içerir. (b): Özerk öğrenme - özerklik genellikle düşünce bağımsızlığı, bireyselleştirilmiş karar verme ve eleştirel zeka ile ilişkilidir. Gibbs (1979) bu kavramın; Batı kapitalist demokrasilerinde derinlemesine köklenen, bireysel, anti-otoriter bir ideolojinin parçası olduğundan, muhtemelen tanıdık olduğunu belirtiyor. (c) Öğrenmenin denetimi-Candy (1991) öz-yönetimli öğrenmeyi; öğretmenlerin öz-yönetimi teşvik etmek için süreçleri kullandığı bir eğitim yönteminden, öğrenen kontrolünde olan bir karar verme amacı olarak farklılaştırılmasını önerir. Öğrenmenin denetimini, resmi kurumsal ortamların dışında gerçekleşen kendi kendine eğitime atıfta bulunan bir terim olarak önermektedir. (d) Kendi kendine eğitim- öz yönetimli öğrenme, ülkeden ülkeye veya kültürden kültüre başka bir şey olarak adlandırılabilir. Örneğin, Rusya'da öz eğitim olarak bilinir: Kendi kendine eğitimin rolü yetişkinlerde doğal olarak artar, çünkü kişiliğin potansiyel olanakları son derece büyüktür ve oluşan dünya görüşü kişinin yeteneklerini daha başarılı, sistematik ve kapsamlı bir şekilde geliştirmeyi mümkün kılacaktır. Bu özellikle doğrudur, çünkü hayat durmaz ve toplum bilimsel ve teknik olarak gelişir. Gönüllü olarak ya da olmayarak kendi kendine eğitim almayan biri zamanın taleplerinin gerisinde kalmaktadır (Ruvinsky, 1986).

Öz-yönetimli öğrenme ve öz-düzenleyici öğrenme gelişimsel süreçlerdir ve “öz” yönünün çok önemli olduğu noktada birbirlerini kapsar. Öz-yönetimli öğrenme bireycilik üzerine odaklanır ve “öz” kişisel özgürlük, tercih ve öznel deneyimin geçerliliği ile ilgilidir ve öğrencinin başlattığı öğrenme etkinliklerini planlama ve yönetme sürecini vurgular. Öz düzenlemeli öğrenme, görevleri tamamlamak için hedefleri geliştirme, stratejileri kullanma ve performansı izleme sürecidir (Murray, 2015).

2.1.18 Öz-yönetimli ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi

Yaşam boyu eğitim kavramı içerisinde, öz-yönetimli öğrenme alanı son yıllarda önem kazanmıştır. Günümüz toplumunda ve eğitim sisteminde, her zamankinden daha fazla, yaşam boyu öğrenme için öz-yönetimli öğrenme becerileri esastır. Yetişkin öğrencilere, öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğrenme görevlerini seçme fırsatı verildiğinde öğrenciler

öğrenmeyi daha alakalı ve kişisel bulurlar. Bu nedenle, yetişkin öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu deneyimlemelerine izin vermek, öz-yönetimli öğrenme becerileri edinmelerine ve yaşam boyu öğrenmeye bağımsız öğrenenler olarak hazırlanmalarına yardımcı olur (Murray, 2015).

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için öz-yönetimli öğrenme gereklidir. Bu nedenle, ikisi de birbirinden ayrılamaz ve birçok açıdan ilişkilidir. Yaşam boyu öğrenme, sıklıkla kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu alan öğrencilerle ilişkilendirilir (Dyanan, Cate ve Rhee, 2008). Böylece, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kazanılması yetişkin öğrenenleri yaşam boyu öğrenen olmaları için donatır. Öz yönetimli öğrenme, yetişkin öğrenenleri, bireylerin problem çözme konusundaki bilgi ve becerilerini uygulama yeteneklerini ve kapasitelerini artıracak birçok yetkinlik geliştirerek yaşam boyu öğrenme arayışlarına girmeye zorlar. Sürekli değişim ve yenilikçilik ortamında, öz yönetimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kritik mesleki gelişim hedefleridir. Merriam, Caffarella ve Baumgartner (2007) ve Hiemstra (2003) öz-yönetimli öğrenmenin, çoğu öğrencinin kendi öğrenmesini planlamayı ve yönlendirmeyi tercih ettiği göz önüne alındığında, kendi öğrenmesi yönünde yetişkin öğrenenlerin ilerleme ve gelişimlerinin başarısının merkezi olduğunu öne sürmüştür.

Guglielmino'ya (1978) göre, özellikle şu anda lise mezunu olanların, emekliliğe kadar başarılı bir şekilde çalışmak için gerekenlerin %2'sinden daha azını bilerek mezun olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öz-yönetimli öğrenme sürekli gelişen dünyada ihtiyaç duyulan yaşam boyu öğrenme için gereklidir (Porter, 2014).

2.1.19 Öğretmenlerin mesleki gelişimi

Hızla değişen bir dünyada tüm gelişimin kendini geliştirme olduğu ileri sürülmektedir. Profesyoneller öğrenmenin; güçlenmenin hayati bir bileşeni olarak önemini kabul ediyorlar (Hildebrant, 2016). Öğretim yeniden kavramsallaştırılma sürecindedir. Öğretme ve öğrenme, ayrı işlevler olarak görülmez, aksine birbirine bağımlı bölümler olarak görülür, öğretmenler de öğrenciler olarak kabul edilir. Öğrenciler olarak öğretmenler soru sorar, problemleri kendi uygulamalarında çözer, kendileri ve öğrencileri için öğrenme sürecini anlamayı derinlemesine düşünürler Akademisyenler ve profesyonel eğitimciler arasında ortaya çıkan bir fikir birliği, öğretmenlerin kendi öğrenmelerini yönlendirmede aktif olduklarında ve öğrenme fırsatlarını öğrencilerle günlük çalışmalardan elde edilen somut

görevler ve zorluklara dayandırdıklarında en iyi öğrendikleri olduğu yönündedir (Smylie Bay ve Tozer, 1999).

Öğretmenlik dünyasının doğası, öğretmenlerin sınıflarında neyin işe yarayıp neyin yaramadığını değerlendirerek yeni öğrenmeleri gerektirir (Wiggins ve McTighe, 2006). Öğretmenlerin öğrenme ve mesleki gelişimlerinin amacı, bilgilerini arttırıp, öğretme becerilerini geliştirip, iyileştirerek, uygulamalarında etkili olmaktır. Alanyazında, etkili öğretmenler sürekli öğrenenler olarak tanımlanmaktadır; sürekli öğrenme modelini, dış ve iç değişimlere uyum sağlamak, farklı zorluklarla baş etmek, farklı beklentileri karşılamak ve kendilerini sürekli öğrenenler olarak geliştirerek izlemektedirler (Cheng ve Tsui, 1999). Sanders ve Eberhart (1994) mükemmel öğretmenleri kendi kendini yenileyen, becerilerini geliştirmek ve iyileştirmekle ilgilenen, hatalarından ders alan ve gelişimlerini yansıtanlar olarak not eder. Öğretmen profesyonel gelişimi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarını arttırmak ve geliştirmek için kullanılan temel ve gerekli bir stratejidir (Fitzgerald, 2014).

Sparks (1999) öğretmenlerin mesleki öğrenimlerinin öğretimin kalitesini belirlemede merkezi bir faktör olduğunu da ortaya koymaktadır. Mesleki ilerlemeyi sağlayan öğretmenlerin mesleki gelişimleri, ülke çapında eğitim alanında giderek daha önemli bir endişe haline gelmiştir (Akt. Arnista , 2003).

Mevcut öğretim koşulları, öğretmenlerin sürekli olarak bilgi tabanlarını yenilemelerini gerektiren, giderek daha karmaşık bir öğretmen gelişimi ve öğrenmesi gerektirmektedir. Günümüz öğretmenleri öğretim, ders planları ve müfredat geliştirme, bilgisayar ve teknolojinin öğretimine entegrasyonu, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için uyarlamaların geliştirilmesi, çok kültürlü düşünce ve kavramların derslerine dahil edilmesi, dünyanın ve yaşamın karmaşasıyla başa çıkmak için öğrencilere yardım temin etmekle meşguldürler (Amista, 2003). Öğretmenler müfredata uygun öğretim ve değerlendirme konusunda da etkin ve yetkin olmalı ve tüm öğrencilerin öğrenmeleri için yüksek beklentilere sahip olmalıdır (King ve Newman, 2000).

Öğretmenlerin içerik bilgilerini geliştirmek için talepleri, öğrenme ihtiyaçları ve stilleri açısından farklılıkları giderek artan bir öğrenci kitlesine daha fazla konu öğretmek, okul idaresiyle daha fazla sorumluluk almak, sürekli gelişen teknolojilerden yararlanmak ve sınıf stratejileri öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenime ve gelişimine duyulan ihtiyacı etkilemektedir (Beavers, 2009; Lohman ve Woolf, 2001).

Kennedy (1996) öğretmenleri mesleki gelişime katılmaları için potansiyel olarak etkileyen ve motive eden sekiz olası faktör tanımlamıştır. Bu faktörler; öğrenci ihtiyacı, örgütsel hedefler, meslektaş dayanışması, kariyer aşaması, para ödülleri, öğretmen değerlendirmesi, idari destek ve içsel motivasyondur.

Craft (2000) perspektifinden bakıldığında, mesleki gelişim; kurslardan özel okuma ve staja kadar, deneyimli öğretmenler tarafından üstlenilen her türlü öğrenme biçimini kapsayan geniş bir terimdir. Mesleki gelişim, öğretmenleri bilgi ve becerilerde ileri götürür. Öğretmenlerin mesleki gelişime girmeleri için sayısız neden vardır: 1.Mesleki performans becerilerini geliştirmek.2. Öğretmenin kendi deneyimini kariyer gelişimi veya terfi amaçları doğrultusunda genişletmek.3.Öğretmenin kendi mesleki bilgi ve anlayışını geliştirmek.4. Bir öğretmenin kişisel veya genel eğitimini yaygınlaştırmak 5. Öğretmende bir değer duygusunu teşvik etmek.6. İş tatminini teşvik etmek. 7. Mesleğin yeni ve geliştirilmiş bir görünümünü geliştirmek. 8.Bir öğretmenin eğitim sistemi dahilinde değişime yönelik beklenti ve hazırlanmalarını sağlamak.

Mesleki gelişim, mesleki ve kişisel ilerleme, iş performansını geliştirmek, yeterliliği arttırmak amacıyla diğer karakter (örn; nitelikler, tutumlar, inançlar, bakış açıları gibi) ve becerileri geliştirmek, eğitimcilerin meslekle ilişkili ilim (örn; bilgi, gerçekler, anlama) işle ilgili bilgi edindiği deneyim ve aktiviteler olarak tanımlanabilir (Porter, 2014).

Mesleki gelişimin amaçlarından biri, kolej, kariyer ve yaşam boyu öğrenme için gerekli becerilere hazırlayarak öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmaktır (Bartolini ve diğerleri, 2014).

Duke ve Stiggins (1990) mesleki gelişimi, yetkin öğretmenlerin daha yüksek mesleki yeterlilik seviyelerine ulaştığı süreç olarak tanımlamaktadır. Mesleğinde üst düzey yetkinliklerin kazanılması öğretmenler için bir öğrenme sürecidir. Yetişkin öğrenciler üzerine yaptıkları araştırmalarda, Sheckley ve Keeton (1997) profesyonel uzmanlığın gelişimi ile ilgili bir dizi öğrenme prensibi belirlemiştir. Bu ilke veya öğrenme bileşenleri arasında deneyim, yansıtma, problem çözme, hedef belirleme ve kasıtlı uygulama sayılabilir. Yetişkin öğrenmesi ile ilgili literatür bu ilkelerin önemi hakkında ek bilgi sağlar.

Öğretmenler için mesleki gelişim, bazen personel gelişim, hizmet içi eğitim, mesleki öğrenme ve sürekli eğitim gibi diğer isimlerle de ifade edilir (Mizell, 2010).

Fullan (1995) mesleki gelişimi etik amaca ulaşmanın ayrılmaz bir parçası olarak, profesyonel çalışma kültürlerinde sürekli ilerlemenin merkezinde, ilk ve kariyer boyu öğretmen eğitiminin devamlılığında yer aldığını düşünür. Bir öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmen tarafından bir öğrenme ortamında sürdürülen resmi ve gayri resmi öğrenmeyi kapsayan kapsamlı bir çaba olarak kabul edilir.

Amerikan Öğretmenler Federasyonu (1995) mesleki gelişimi öğrenci çıktıları uygulama ve teoriyi birbirine bağlamak, problemleri tanımlamak, kompleks kararlar vermek için eğitim camiasındaki eğitimcileri güçlendirmesi gereken devamlı bir süreç olarak nitelendirmektedir (Jadhav, 2016).

Mesleki öğrenme; öğretmenlerin mesleki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanan etkinlikleri ve süreçleri içerir, böylece öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirebilirler. Yüksek kaliteli profesyonel öğrenme, okulları iyileştirmek için tüm modern önerilerin merkezinde yer almaktadır. Okulların nasıl organize edildiğine ya da yeniden düzenlendiğine bakılmaksızın, personel üyelerinin mesleki becerilerinin yenilenmesi ve geliştirilmesi okulun gelişmesinde temel olarak kabul edilir (Guskey ve Huberman, 1995).

Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL, 2001), mesleki gelişimin beş aşamasını tanımlayan araştırmaya dayalı bir çerçeve geliştirmiştir. Bu aşamalar, bilgi bankası oluşturmak, modelleri ve örnekleri gözlemlemek, uygulama üzerine düşünmek, uygulamayı değiştirmek, uzmanlık kazanma ve paylaşmadır. Öğretmenler kariyerleri boyunca profesyonel olarak öğrenip büyüdükçe, aynı anda üst üste gelen, tekrarlanan ve gerçekleştiği düşünülen çeşitli aşamalara katılırlar. Sheckley ve Keeton'a (1997) göre yetişkin öğrenme ilkelerinin bu mesleki gelişim aşamalarıyla bütünleşmesi, öğretmenlerin büyüme sürecini anlamının bir yolunu sağlar.

Öğrenme, öğrenciler için olduğu kadar yetişkinler için de hedef olmalıdır. Sürekli öğrenme ve yetişkin gelişimi, yetişkinleri ve çocukları büyütmek ve değiştirmek için gereklidir (Levine, 1989). Gabriel'e (2005) göre yöneticiler departman ve bireysel ihtiyaçlar için tasarlanmış anlamlı mesleki gelişim sağlamalıdır. Bu ihtiyaçlar, öğretmenin öğrenme isteği ile eşleştirilmelidir (Gabriel, 2005). Bilginin değişen hızına ayak uydurmak ve bilginin öğrencilere artan erişilebilirliğini sağlamak için öğretmenler sürekli olarak profesyonel bir şekilde öğrenmeli ve gelişmelidirler (Fox, 2011).

2.1.20 Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaşam boyu öğrenme

Sürekli değişim ve yenilik ortamında, yaşam boyu öğrenme; bireysel performanslar, kuruluşların etkinliği, rekabet etme ve yenilenme yeteneği üzerinde doğrudan etkisi olan kritik bir mesleki gelişim hedefidir. Yaşam boyu öğrenme, öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini sürekli olarak arttırmalarına yardımcı olur, böylece ortaya çıkan kurumsal ve profesyonel ihtiyaçlarını ve fırsatlarını etkili bir şekilde ele alabilirler (Langel, 2011).

Hake (1999) ve Love (2011) 'a göre yaşam boyu öğrenme, bireylerin anlamlı bir kariyer veya mesleki gelişim ve uzun süre boyunca istenen hedeflere ulaşmaları için esastır. Yirmi birinci yüzyılda hayatta kalmak için bir zorunluluktur (akt. Langel, 2011).

Öğretmenler nihai değişim ajanlarıdır. Öğretmenlerin toplumumuzun diğer üyelerinden daha fazla yaşam boyu öğrenen kişiler olmaları gerekir (Fischer, 2001).

Bir bilgi toplumunun inşasında önemli bir rol üstlenen öğretmenler, yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek için çeşitli özelliklere sahip olmalıdır. Değişimlerle başa çıkmanın en iyi yolu, yaşam boyu öğrenmedir; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olarak bu süreçte sahip olması gereken temel özellikleri: öğrenmenin öz planlaması, öğrenmenin öz değerlendirmesi, öğrenme sürecine aktif katılım, tüm bağlamlarda öğrenme yeteneği, farklı bağlamlarda farklı öğrenme stratejileri uygulama becerisidir (Knapper ve Crolepy, 2000).

Fullan ve Hargreaves (1996) yaşam boyu öğrenen öğretmenlerin akademik olarak başarılı olduklarını vurgulamıştır ve öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini geliştirirken öğrencilerinin de gelişebileceğini belirterek önemli bir noktaya değinmiştir.

Öğretmenler, bu süreçte öğrencilerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri değişikliklere uyum sağlamaları, sürekli kendilerini yenilemek için yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazanmalarını sağlamalıdır üstelik sadece öğrenciler değil, aynı zamanda öğretmenler de yaşam boyu öğrenenler olmalıdırlar (Demiralay ve Karadeniz, 2008; Finsterwalda, Wagner, Schober, Luftenegger ve Spiel, 2013).

Eğitim sistemi, uyum sağlama, reform yapma, kendini yeniden keşfetme ve öğrencileri daha uyumlu ve esnek şekilde uygun becerileri ve anlayışlarla gelecekteki belirsizliklerle yüzleşmek için yeterince hazırlıklı hale getirmek adına artan bir baskı altında kalmıştır. Öğretmenler kendi geleneksel rollerini bilgi vericisinden öğrenen ve öğrenmeyi kolaylaştıran yeni beceriler ve tutumlar edinme ihtiyaçlarının giderek daha fazla farkına varmışlardır bu, öğretmenler için yaşam boyu öğrenme teriminin kullanıldığı ve

öğretmenlerin kariyeri boyunca devam eden kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için yapılan girişimlerin bağlamıdır. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenme, esneklik, planlama, alt yapı, kaynaklar ve tutarlılığın yanı sıra politika yapıcıların şu anda sahip olduğundan çok daha fazla dikkat gerektirmektedir (Sugrue ve Thuama, 1997).

İhtiyaç duyulan şey; öğretmenler için yaşam boyu öğrenme, yeni bilgilere, yasalardaki değişikliklere ve yeni teknolojilere kısacası, sürekli yapılan tüm ilerlemelere uyum sağlamalarını sağlamaktır. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin amacı, eğitim uygulamalarını iyileştirmektir, böylece öğrenci performansını yükseltir; kişisel ve sosyal gelişimlerini artırır. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenme, okullarda tespit edilen ihtiyaçlara uygun çeşitli eğitim rotaları oluşturarak mevcut zorlukları ve talepleri karşılamalıdır (Aykır, 2017). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir (Gürkan, 2017).

2.1.21 Öğretmenlerin mesleki gelişiminde öz-yönetimli öğrenme

Öğretmen öğrenmesinin bir yöntemi, öğretmenlerin ne öğreneceklerine, nasıl öğreneceklerine ve hatta öğrenmelerinin sonuçlarına karar verdikleri öz-yönetimli öğrenmedir. Mesleki gelişim ve öğretmen öğrenmesi ile ilgili alanyazın nadiren öz-yönetimli öğrenmeyi öğretmen ilerlemesi ve gelişimi için uygun ve etkili bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirir (Fox, 2011).

Teorik ve deneysel araştırma, öğretmenin öz-yönetimli öğrenmesi için ümit vaat eden olasılığı hakkında yeterli bilgi sağlamamaktadır. Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme ile ilgili deneyimlerini incelemek, genel olarak öğretmenlerin öğrenmesi ve özellikle de öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmesiyle ilgili bilgileri genişletebilir (Fox, 2011).

Deneysel ve teorik araştırma ve öğrenme anlayışı, öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme ile ilgili deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayamamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının zorlukları ve yetersizlikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme deneyimlerini anlama zorunluluğu vardır (Fox, 2011).

Öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili birçok araştırma; öğrenmeyi, yetişkin öğrenim projesi perspektifinden veya yetişkin eğitimciler için bir öğretim yöntemi olarak inceler. Mesleki öğrenmelerini öz-yönetimli yöneten yetişkinlerin deneyimlerini anlamaya odaklanan çok az araştırma vardır ve mesleki öğrenmelerini öz-yöneten öğretmenlerde daha da yüzeysel kalmıştır (Fox, 2011).

Öz-yönetimli öğrenme, yetişkin öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur (Langel, 2011).

Öğretmenler, hızla değişen bilgi hızına ve bilginin öğrencilere ulaşan erişilebilirliğine ayak uydurabilmek için mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak genişletmelidir. Öğretmenlerin kendilerinin sınıfta başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler öğretmenin ihtiyaçlarına bağlı olarak değiştiğinden; eğitimcilerin öğretmenlerin şahsi öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin öğrenme yöntemlerini anlamaları önemlidir. Öğretmen öğrenmesi için yollardan biri öz-yönetimli öğrenmedir (Fox, 2011).

Öz-yönetimli öğretmenler kendi öğrenme hedeflerini ve onları karşılamak için kendi stratejilerini belirlerler (Stephens, 2018). Tough (1967) ve Knowles (1975) öz -yönetimli öğrenmede bir dereceye kadar bağımsızlığın, öğrencinin öğrenmenin yönünü ve idaresini kontrol etmede bağımsızlığı gösterdiğini, öğrenmeyi planlama ve yürütme üzerindeki kontrolünü içerdiğini vurgulamaktadır (Brookfield, 1995). DuFour ile tutarlı olarak, Hiemstra (1994) birçok öğretmenin; öz-yönetimli öğrenme çabalarının, onları zorluklara göğüs germeye ve yeni bilgilerin gerektirdiği değişen ihtiyaçlara güncel kalmaya nasıl hazırladığını gösterdiğini iddia etmektedir.

Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme ile ilgili başarılı deneyimleri okul dışı ve bağımsız öğrenmeyi içerir. Bazı öğretmenler için öz-yönetimli öğrenmenin kişisel doğası, mesleklerine yeni bir heyecan ve tutku getirir. Öğretmenler öz-yönetimli öğrenmeyi, alan bilgisi ve gelişmek için bir seçenek olarak değerlendirmelidir. Öz-yönetimli öğrenme, belirli içeriği öğrenmek için bir öğrenme yöntemi olarak yerinde ve etkiliydi. Gelişmek ve kendine meydan okumak isteyen öğretmenler için öz-yönetimli öğrenme sınırsız olanaklara sahiptir (Fox, 2011).

Guglielmino ve Murdick (1997) okullara yönelik öğretmenleri; mesleki yeterlilikle ilişkili göz ardı edilmemesi gereken değişimlerin, bulguların ve önemli eğilimlerin zirvesinde tutmak için öz-yönetimli öğrenmenin öğrenmedeki potansiyel yararlarını vurgulamanın yanı sıra eğitimcilere öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenmeyi hızla değişen çevreyle eş güdümlü tutmak için tek olası yaklaşım olduğunu hatırlatır.

Yaşam boyu öğrenme, hayatımızın önemli bir parçasıdır. Öz-yönetimli öğrenme kavramı, giderek daha karmaşık olan okullarımızda artan öz yeterlilik için çaba sarf ettiklerinde, çoğu öğretmenin özündeki itici güçtür ve bu özü ortaya koymaktadır (Ulusoy, 2016).

Öğretmenlerin, öz-yönetimli öğrenme özellikleri olan öz yeterlilik, kontrol, öğretmen motivasyonunu destekleyen ve gelecekteki inisiyatifini teşvik eden öğrenci başarısı ve kendi çalışmaları üzerinde etkili olabilecekleri inancına sahip olmaları gerekir (Lee ve Nie, 2014).

Mushayikwa ve Lubben'e (2009) göre, öz yönetim, öğretmenlerin mesleki gelişiminin başarısı için potansiyel bir anahtar olarak belirlenmiştir. Öz-yönetimli mesleki gelişim bu çalışmada öz-yönetimli öğrenme ilkelerini içeren mesleki gelişim olarak tanımlanır ve öğretmenlere onlara yeni bir öğretme ve öğrenme anlayışı oluşturmaya devam etmelerini sağlayan dahili bir kontrol odağı sağlayarak onları güçlendirir.

Öz yönetimli öğrenmeyi profesyonel gelişime uygulamak, öğretmenlere öğrenme ve konularına uygun becerilere hakimiyeti ve pratikle ilgili soruları keşfetme yetisi kazandırır. (Duron, 1994; Slavitt ve McDuffie, 2013; Steinke, 2012). Öz-yönetimli mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarındaki ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılabilir (Corabi, 1995). Öz yönetimli öğrenme, öğretmenlere mümkün olduğunda öğrenme etkinliklerini tamamlamak için ihtiyaç duydukları esnekliği de sağlar (Steinke, 2012).

2.2 Kavramlarla ilgili araştırmalar

2.2.1 Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar

2.2.1.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Ayaz'ın (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmanın araştırmanın evreni Mardin İl merkezindeki okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden; örnekleme ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mardin İl merkezinde görev yapan 1483 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ile Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye, bununla ilgili faaliyetlere katılmaya, kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirmeye istekli olduklarını, yaşam boyu öğrenmenin önemli

bir boyutu olan motivasyonun ve bunun belirleyicisi olan meraklılığın öğretmenlerde yeterince bulunduğu, sebatın önemli bileşenleri olan azim, inanç, fedakârlık, çaba vb. niteliklerin öğretmenlerde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmasında öğretmenlerin cinsiyete ve kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit ederken, öğretmenlerin branşına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmasında İngilizce, Coğrafya, Resim, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle Almanca, Arapça, Biyoloji, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi, Kimya, Müzik, Fizik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Ayra (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Hakkâri ili Yüksekova ilçe merkezinde görev yapan n=362 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, mesleğe yönelik tutum ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı fark tespit ederken yaş, mesleki deneyim, branş değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine, mesleğine yönelik tutum değişkeni açısından mesleğini seven öğretmenlerin lehine ve kitap okuma alışkanlığı değişkeni açısından ise okuma sıklığı fazla olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Erdamar'ın (2017) liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inanç düzeylerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelediği ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmasının katılımcılarını MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı konulu hizmet içi eğitim seminerlerine katılan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 158 Anadolu Lisesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve “Eğitsel İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin

yüksek, eğitsel internet kullanımı öz yeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu, iki değişken arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kadın öğretmenler lehine daha yüksektir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi branş ve kıdeme göre, eğitsel internet kullanımı öz yeterlik algısı cinsiyet, branş ve kıdeme göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri branş ve kıdemlerine göre değişiklik göstermemektedir. Gruplar arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, Fen ve Matematik Öğretmenleri ve diğer grupta yer alan öğretmenlerin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik algıları daha yüksektir. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmamakla birlikte, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar öğretmenlerin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancı daha yüksektir.

Aykır (2018) mesleki teknik orta öğretim kurumlarında görev yapan meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek istediği araştırmasının evreni Malatya ili Battalgazi ilçesinde görev yapan 249 meslek öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen “Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ölçeği ile toplanmıştır. Toplam 169 meslek öğretmeninden elde edilen verilere göre meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi açısından görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmamış, değişkenlerin tüm düzeylerine göre olumlu görüşler ortaya çıkmıştır. Söz konusu bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin görüşleri üzerindeki etki düzeyleri oldukça düşüktür.

Kılıç (2015) ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek istemiştir. Cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinin öğretmen görüşleri üzerinde etkili olup olmadığı da incelemeyi hedeflediği araştırmasının örneklemini 2010-2011 öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan altılı likert tipli “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği”; diğeri ise Hurt Joseph ve Cook tarafından geliştirilen, Kılıçer ve

Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddeden oluşan beşli likert tipli “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”dir..Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin kadın öğretmenler lehine yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyetin, branşın ve kıdemin bireysel yenilikçilik üzerinde etkili olmadığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ama alt boyutlar arasında ilişkilerin var olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Arcagök ve Şahin’in (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırması tarama modelinde yapılmış olup araştırmaya Çanakkale il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda çeşitli branşlarda görev yapan 206 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5’li likert tipi toplam 51 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. 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 tespit edilmiştir.

Yaman ve Yazar’ın (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği araştırmanın evrenini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan 293 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, cinsiyete mezun olunan kuruma ve alanlara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin değişmediği, lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin, Akbaşlı ve Yelken (2010) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilikler seviyesini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında “Yaşam Boyu Öğrenme için Temel Yeterlilikler Ölçeğini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrenim gören 415 öğretmen adayına uygulamışlardır. Yapılan analizlere dayanarak cinsiyetin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar becerileri açısından etkili bir

faktör olmadığı bulunmuştur. Alt boyutlar açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının en az yetkili olduklarını hissettikleri alan anadilde iletişimdir. Erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin toplam puanlarına bağlı olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin branşlarla ilgili yaşam boyu öğrenme yeterliliğinde önemli bir fark bulunamamıştır. Her dalda bir fark görülebilir. Öğretmen adaylarının yabancı dilde iletişim yetkinliği ile ilgili olarak, diğer tüm branşlara kıyasla İngilizce lehine önemli bir fark bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenler için bilim ve teknolojide matematiksel ve temel yetkinliğe gelince, matematik ve Almanca, edebiyat, coğrafya, Sosyal Bilimler arasındaki görüşlerde önemli bir fark bulundu. Yaşam boyu öğrenmede öğrenme ve öğretme yetkinliği ve okul öncesi öğretmenlere yönelik girişim ve girişimcilik duygusu ile ilgili olarak, biyoloji ve İngilizce ve tarihteki gruplar arasındaki görüşlerde önemli bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak, yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliliğindeki branşlar arasındaki fark tüm branşlara göre değerlendirildiğinde, beş alt yeterlilik alanında bir fark bulunurken, dijital yeterlilik, sosyal ve vatandaşlık bilincinin yetkinliği ve kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alanlarında önemli bir fark bulunamamıştır.

Hursen (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarının ne olduğunu belirlemek için bir ölçek geliştirmeyi amaçladığı araştırmasının örneklemini, Kuzey Kıbrıs'taki okullarda çalışan 300 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin yapısının geçerliliği ile ilgili bulgular faktör analizi ile ölçülmüştür. Analiz sonucunda, üç alt boyutta 19 maddeden oluşan bir yaşam boyu öğrenme tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları aşağıdaki ifadelerde oluşturulmuştur: “öğrenme isteksizliği”, “mesleki gelişim için öğrenme etkinliklerinin yararına inanma”, “kişisel öğrenme becerilerinin farkındalığı”. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin gelecekteki çalışmalarda kullanılacak özellikleri bakımından uygun olacağına karar verilmiştir. Ayrıca, bulgular, farklı iş deneyimlerine sahip öğretmenlerin iş tecrübelerinin, mesleki gelişim etkinlikleri için öğrenme ve öğrenme istekliliği lehine anlamlı bir farklılık göstermediğini göstermiştir.

2.2.1.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

Cross'un (2014) yapmış olduğu çalışmada, yaşlı yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmeye katılımları ile alakalı güdüleri ve engelleri incelenmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları resmi olmayan yaşam boyu öğrenme faaliyetleri incelemenin ana konusunu oluşturmaktadır. Amaç giderek yaşlanan toplumun gelecekteki beklentileri ile alakalı

yapılacaklara öneride bulunmaktadır. Başarılı yaşlanma kavramı kapsamında yapılan çalışmada 178 soruluk bir ölçek ve 1 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu soruların 14 tanesi demografik değişkenlerle alakalı iken 33 tanesi de neyi, neden ve nasıl öğrenmek istedikleri ile alakalı sorulardır. Araştırmada elde edilen sonuç yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın, eğitim seviyesi ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada, yetişkin çalışanlar arasındaki farklılıklar yaşam boyu öğrenme açısından ele alınmıştır. Katılımcılar 36-55 yaş arasındaki en az 21 yıllık iş tecrübesi olan çalışanlar arasından seçilmişlerdir. Görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme ile farklı öğrenme türleri ve harcanılan zaman bakımından farklılıklar olduğu ortaya çıkarılmıştır.

De La Harpe ve Radloff (2000) öğretmen ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği karakteristik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme karakterlerinin gelişmesinde, geleneksel öğrenme ve öğretme süreçlerinin yanında yaşam boyu öğrenmeye yönelik çeşitli etkinliklerin ve bunlara ait değerlendirmelerinin de olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yaşam boyu öğrenme karakterlerinin gelişmesi için yaşam boyu öğrenmenin eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin eğitimi ile ilgili kişilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. Pensilvanya yetişkin eğitim merkezinde yaşları 23-77 arasında değişen 154 eğitimci ile yürütülen bu araştırma için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı yaşam boyu öğrenmenin on iki temel özelliği üzerine temellendirilmiştir. Bu ölçek ile yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin inanç düzeyleri, bu inançlarını günlük ve iş yaşamlarında uygulamaya koyma biçimlerine ve uygulamaya koyamama nedenlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları yetişkin eğitimcilerinin yaşam boyu öğrenme kavramını desteklediklerini ve inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yaşam boyu öğrenmenin gereklerini uygulamaya koyma düzeyleri inanç düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Katılımcılar tarafından bu durumun nedenleri olarak çoğunlukla program kısıtlamaları, kurum politikasından kaynaklanan sınırlılıklar, daha sonra da kaynakların kısıtlanması, yetişkin öğrencilerin ve eğitimcilerin sınırlılıkları gösterilmiştir.

Nyiri (1997) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin öğretme sürecine olan katkısını inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir ve yapılan araştırma sonucunda

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme puanları yüksek çıkmıştır. Araştırmada çeşitli alt boyutların yanında mesleki tecrübe değişkeni olarak kullanılmıştır. Farklı alt boyutlarda mesleki tecrübe sahibi olanlar arasında farklılıklar çıkmıştır.

Chapman, Toomey, Gaff, McGlip, Walsh, Warren ve Williams (2003) Avustralya Katolik Üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki Yaşam Boyu Merkezinde öğretim üyeleri üzerine yaptıkları çalışmada öğretmen yetiştirmede yaşam boyu öğrenmeye verdikleri önemi ve yaşam boyu öğrenmeye yükledikleri anlamı analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme kavramının tanımına ilişkin bilgileri yeterli iken; uygulamaya yönelik olarak ise yaşam boyu öğrenme kavramını belirli konu alanlarına göre kısıtlı bir biçimde açıklayabilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri yaşam boyu öğrenmenin fakültelerdeki eğitim programlarına dahil olmasını desteklerken, fakültelerin eğitim programlarında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin uygulamalara yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye katılma eğilimini ölçmek için bir ölçek geliştirdi. Yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini yansıtan öğeleri kullanarak ayrıca derin ve yüzeysel öğrenmenin bir ölçütünü tamamlayan 309 üniversite ve meslek yüksek okulu öğrencileri tarafından tamamlanan 14 maddelik bir ölçek oluşturdular. Bulgular değerlendirildiğinde yaşam boyu öğrenme ölçeğinin makul güvenilirliği olduğunu ve farklı disiplinlerdeki ve kurumlardaki öğrenciler arasında bazı farklılıklar gösterdiği tespit edildi. Tahmin edildiği gibi, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye olan derin yaklaşımla ve yüzeysel yaklaşımla olumsuz yönde ilişkiliydi. Araştırma genel olarak değerlendirilirse, ölçülen yaşam boyu öğrenme özelliklerine katkıda bulunan faktörler henüz araştırılmamış olsa da bu anket bir grubun yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin genel bir resmini sunabilir. Eğitimsel müdahalelerin etkinliğini değerlendirmede yardımcı olabilir veya bireysel öğrencilerin öğrenim güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olabilir. Kronolojik yaş ve cinsiyet farklılıkları olmadığına dair biraz güven vericidir.

2.2.2 Öz-Yönetimli Öğrenmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Acar (2014) Fen bilgisi öğretmen adaylarının, kendi kendine öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin sosyo ekonomik durumu, kitap okuma alışkanlığı gibi

değişkenlerle arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının evrenini; 2011-2012 eğitim öğretim yılının II. Yarı yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 384 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada demografik özellikler formu ile (Kendi Kendine Öğrenme Becerileri) KKÖB ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 1, 2, 3, ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 384 fen bilgisi öğretmen adayının toplamda ve farkındalık alt boyutunda KKÖB'leri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının KKÖB'nin akademik başarıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak, öz yeterlik alt boyutunda bu fark anlamlıdır ($p<0,05$). Tüm yaş aralıklarında ise öğretmen adaylarının yaş ve KKÖB arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf düzeyleri ve KKÖB arasındaki ilişkiye bakıldığında, toplamda ve alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, grup ortalamalarına bakıldığında 4. Sınıfta en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf düzeyleri arttıkça, KKÖB'nin geliştiği söylenebilir. Bu çalışmada, Öğretmen adaylarının çocukluklarında bakımlarını üstlenen kişi, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim alma süreleri, ailelerinin sosyo-ekonomik durumu, mezun olunan lise türü, lise mezuniyet dereceleri ve KKÖB arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının KKÖB puanlarının kendilerine ait bir bilgisayara sahip olup olmamalarına göre toplamda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu fark bilgisayara sahip olanlar lehinedir. Çalışmada öğretmen adaylarının KKÖB puanları ve kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelendiğinde ise farkındalık alt boyutunda ve toplamda anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte öğretmen adaylarının okudukları kitap türü ve KKÖB arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alma süreleri ve KKÖB'leri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır

Hursen (2015) bu çalışmanın amacı, otantik öğrenme doğrultusunda geliştirilen müfredatın, öğretmen adaylarının başarıları, derslere yönelik tutumları ve öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Doğası gereği nicel olan çalışma, Yakın Doğu Üniversitesi'nde öğrenim gören ve müfredat geliştirme dersini alan 64 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. 12 hafta süren uygulamada, deney grubuna otantik öğrenme doğrultusunda geliştirilen müfredat uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel bir müfredat uygulandı. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özgün öğrenme ile birlikte geliştirilen müfredatın öğretmen adaylarının başarılarını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca,

öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark vardır. Yine aynı gelişmiş müfredat, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini ılımlı bir seviyeden yüksek bir seviyeye çıkarmıştır.

Salas (2010) eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını saptamak istediği araştırmasının kapsamında, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde on farklı lisans programının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 555 öğretmen adayına, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (KKÖHÖ)” uygulamıştır, KKÖHÖ'nün eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'lerini belirlemede yeterli olduğu, öğretmen adaylarının KKÖH'lerinin genel olarak istenilen düzeyde olduğu, ancak bölümler arasında yapılan karşılaştırmalarda, diğer gruplara göre daha yüksek KKÖH düzeyine sahip bir bölümün bulunmadığı, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir fark görülmemesi nedeniyle, eğitim fakültelerinde verilen dört yıllık lisans eğitiminin KKÖH'yi geliştirmediği yargılarına ulaşılmıştır.

Yenilmez ve Şan (2008) matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeylerini belirlediği araştırmalarında, öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerinin cinsiyet, öğrenim şekli (normal/ikinci öğretim), genel not ortalaması, mezun oldukları lise türü ve okul öncesi eğitim alıp almama durumları gibi değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediği dikkate alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün I. ve IV. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Kocaman ve diğerleri (2006) tarafından Türkiye'de kullanılmak üzere geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ‘Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği’ ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerinin demografik özellikleri doğrultusunda farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Karataş ve Başbay (2014) öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazır olmalarında eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlilik ve akademik başarı düzeyleri ile bu değişkenlerin gerileme dereceleri arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmasının evreni Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 649 öğrenciden oluşmaktadır ve veriler üç farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırlığı düzeyinin, eleştirel düşünme

eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlilik değişkenleri ile öncelik sırasına göre anlamlı bir şekilde tahmin edildiği sonucuna varılmıştır. Bulgular, eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz-yeterlilik seviyesindeki bir artışın öz-yönetimli öğrenmeye hazır olma seviyesinde bir artış sağlayacağını göstermiştir.

2.2.2.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar

Torabia, Aslani ve Bahrami'nin (2012) betimsel araştırması öğretmenler arasında öz-yönetimli öğrenmeyi incelemeyi hedeflemiştir. Örneklemi, 2010-2011 akademik yılında İran'ın Esfahan okul öncesi öğretmenlerinden oluşan araştırmanın örneklemini 400 kişiden oluşmuştur. Fischer ve arkadaşlarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği kullanıldığı araştırmanın sonuçları öz-yönetimli öğrenmenin, öğretmenler arasında yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Murray (2015) öz-yönetimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme inisiyatifleri arasındaki ilişkileri araştırmak; öz-yönetimli yetişkin öğrencilerin öz düzenlemede kullandıkları çeşitli öğrenme stratejilerini ve yaşam boyu öğrenmeden elde edilebilecek faydaları tanımlamak için bir girişimi içeren niteliksel çalışmasında araştırmacı, birkaç büyük yetişkin öğrenme kavramı ve yapısının (öz-yönetimli öğrenme, öz-düzenleme, meta biliş, diyalog öğrenme, dönüşümsel öğrenme ve dönüşümsel liderlik, eleştirel yansıtma ve yansıtıcı uygulama) birbirleriyle olan ilişkilerini açıklayan kavramsal ve teorik bir çerçeve oluşturmanın yanı sıra yetişkinlerin öğrenme çıktıklarına ve kişisel gelişimine etkilerini betimledi. Araştırmacı, öz-yönetimli öğrenme, öz-düzenleme ve yaşam boyu öğrenme konusundaki algıları ve deneyimleri ile katılımcıların tutumlarını, uygulamalarını ve inançlarını incelemek ve tespit etmek için beş katılımcıyla görüşmüştür. Düzenli karşılaştırma analizi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden dokuz ortak tema belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, öz-yönetimli öğrenme etkinliklerine katılımın, yetişkin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve öz-gelişim için gerekli öz-yönetimli öğrenme becerilerini ve öz-düzenleyici becerileri edinmelerini ve geliştirmelerini sağladığını ortaya koydu. Öz yönetimli öğrenme, yetişkin öğrenenleri, bireylerin problem çözme konusundaki bilgi ve becerilerini, uygulama yeteneklerini ve kapasitelerini artıracak birçok yetkinlik geliştirerek yaşam boyu öğrenme arayışlarına girmeye zorlar. Yetişkin öğrenciler, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama yeteneklerini sergilediklerinden, yaşam boyu öğrenmeden elde edilebilecek birçok yarar vardır.

Fox (2011) öğrenmelerini öz-yönetimli yöneten kıdemli ilköğretim öğretmenlerinin deneyimlerinin ayrıntılı bir tanımını sunmak için yaptığı bu çalışma yorumlayıcı nitel yöntemlere dayandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak on katılımcıyla iki kez görüşülmüştür. Transkriptler, ortaya çıkan temaları yüzeye çıkarmak için sürekli karşılaştırmalı yöntemler kullanılarak analiz edildi. Katılımcıların profillerinde yapılan çapraz analiz, kendi kendine yönlendirilen öğrenme deneyimlerinin beş ortak özelliğini ortaya çıkardı: Bağlantılı öğrenme, Kontrollü öğrenme, Bağımsız öğrenme, İnternet tabanlı öğrenme ve Derinlemesine öğrenme. Bu ortaklıklar öz-yönetimli öğrenmeye özgü değildir ve buna bağlı olarak diğer öğrenme durumlarında da düşünülebilir. Araştırmacı, verilere dayanarak öz yönetimli öğrenme sürecinin iki portresini geliştirmiştir. Portreler iki farklı türde öz yönelmiş öğrenciyi gösteriyor: İçeriğe odaklı ve Mücadeleye odaklı öğrenciler. Portrelerden elde edilen bulgular, öz-yönetimli öğrenmenin, öğrencilerin neden ve nasıl öğrendiklerini belirlediği kişisel bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğretmenin öğrenmeye ve gelişmeye yönelik tutumu maddi ödüllere veya iş tanıtımına dayanmıyordu; aksine, belirli bir konuyla ilgili içerik hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya ya da sorgulanması gereken bir ihtiyaçtan doğan bir gereklilikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme projeleri amaçlı, doğrusal ve planlıydı. Öğretmenlerin öğrenmeleri için açık bir amacı vardı ve öğrenmelerini neden yönlendirdiklerine bağlı olarak öğrenmelerini sistematik olarak planladılar. Önceki olumlu ya da olumsuz öğrenme deneyimlerinin öğretmenlerin öğrenmelerini neden yönlendirmeyi seçtikleri üzerinde en az etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmen öğrenmesi ve öz-yönetimli öğrenme alanındaki bilgi birikimine katkıda bulunmaya ek olarak, çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin gelişimi etkili bir şekilde destekleyecek yollar geliştirdikleri için uygulayıcılar, araştırmacılar ve politika yapıcılar için çıkarımlara sahiptir.

Bolhuis ve Voeten (2004) öğretmenlerin, öğrenci öğrenme algılarını ve kendi kendine öğrenmelerini incelemiştir. Araştırmaları; Hollanda'da ortaokullarda öz-yönetimli öğrenmenin özelliği olan beş teorik boyuta dayanarak geliştirilen bir öğrenme envanteri uyguladıkları 260 öğretmenden oluşan bir katılımcı grubuyla gerçekleştirildi. Araştırmada kullanılan beş teorik boyut; dış ve iç düzenleme, üreme ve yapıcı bilgi, bireysel ve sosyal öğrenme, sabit ve dinamik yetenek ve belirsizlik toleransı literatür taramasına dayandırılmıştır. Araştırmanın amacı, tanımlanan boyutlara dayanarak, üç aşamalıdır; farklı kavramlar ve aralarındaki olası ilişkiler hakkında deneysel kanıtlar bulmak, öğretmenlerin

daha geleneksel öğrenme algılarına mı sahip olduğunu yoksa süreç odaklı bir inovasyonda yer alıp almadığını belirlemek, öğretmenlerin kendi öğrenmelerine dair algılarının öğrencilerin öğrenmesine dair algılarından farklı mı yoksa aynı olup olmadığını karşılaştırmak. Araştırma öğretmenlerin kendileri için, öğrencileri için olduğundan daha dinamik bir istihbarat anlayışına sahip olduklarını ve hem kendileri hem de öğrencileri için sosyal bir süreç olarak öğrenmenin aktif olarak oluşturduğu bilgi kavramlarını yakından desteklediklerini özellikle gösterdi. Öğretmenler ayrıca kariyeri boyunca öğrenmeye devam ettiklerine inandıklarını, ancak öğrencilerinin yaşam boyu öğrendiklerinden emin olmadıklarını ifade ettiler. Bu araştırmalar, öz-yönetimli öğrenmenin yetişkin öğreniminin ve mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğunu doğrulayarak bu araştırmayı bilgilendirir.

Gammill (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, özellikle kendi kendine başlatılan ya da bölgenin sunduğu mesleki gelişim aracılığıyla öğretmenlerin etkinliğini geliştirmek için iş birliği ve fırsatların mevcut olduğu durumlarda öz-yönetimli öğrenme ve mesleki gelişim topluluklarının çevresi arasında (tüm faktörlerinde olmasa da dört öz-yönetimli öğrenme boyutuyla) kısmi bir ilişki bulundu. Araştırmacı, Öz-Yönetimli Öğrenmede Kişisel Sorumluluk Yöneliminin (PRO-SDLS) (Stockdale ve Brockett, 2011) değiştirilmiş bir versiyonunu, iki okul bölgesindeki yaklaşık 600 öğretmene gönderdi. Araştırmacı; iki farklı MÖT modelinde (MÖT ve Ders Çalışması) öz yeterlilik ve genel öz-yönetimli öğrenme olmak üzere iki değişken karşılaştırmıştır. Gammill (2013), yüksek öz yeterlilik puanlarının ve genel öz-yönetimli öğrenme puanlarının bir MÖT'e (model belirtilmemiş) katılımdan kaynaklanacağını ve öğretmenlerin, Ders Çalışması olarak bilinen özel bir MÖT formatına katılırsa, yüksek öz yeterlilik ve genel öz-yönetimli öğrenme puanlarının elde edilebileceğini öngörmüştür. Üstelik özel bir MÖT formatı olan Ders Çalışmasına katılımın öz yeterlilik dışında diğer faktörleri olan inisiyatif, kontrol ve motivasyon ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu gösterilmiştir.

Ferrara (2009) tarafından yapılan bir keşif atölyesine katılan 24 eğitimcilerin %95'i, mesleki gelişim programlarının planlanması, uygulanması, yönetimi ve değerlendirilmesinde daha fazla pay istediklerine kesinlikle karar vermişlerdir. Ferrara, araştırmaya katılanlar tarafından isimlendirilen bireyselleştirilmiş mesleki gelişim programının var olan araştırmalarla tutarlı olacağını ve öğretmenlerin hem kendilerine hem

de öğrencilerine anında fayda sağlayacak öz yönetimli mesleki gelişime katılımında yardımcı olacağını önerdi.

Corabi (1995) 23 öğretmenin, öz-yönetimli mesleki gelişim programı deneyimini keşfetmek için bir vaka çalışması yöntemi kullanmıştır. Genel olarak kendine güvendiği ve risk almaya istekli olduğu düşünülen ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleri araştırılmış ve görüşülmüştür. Bu öz-yönetimli mesleki gelişim programında, öğretmenler bireysel öğrenme ihtiyaçlarını, öğrenme hedefleri belirledi, hedeflerine ulaşmak için stratejiler seçti ve uyguladı, deneyimlerini değerlendirdi. Öğretmenler profesyonel olarak ilgilendikleri etkinlikleri seçtiler ve bireysel ya da grup halinde çalışmayı seçebildiler. Öğrenme kararları öğretmenler ve okul müdürleri arasında iş birliğine dayalı olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının psikometrik ve yapısal özellikleri, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırma modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışma uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma deseninde nitel ve nicel veriler birlikte kullanılır. Bu şekilde kullanılmasındaki amaç, araştırma sorularının yanıtını bulmak ve bunu sağlam temellere dayandırabilmektir. Sosyal bilimlerde etkili şekilde kullanılan karma araştırmanın diğer araştırmalardan en büyük farkı zenginliğidir. Çünkü bu araştırmada sadece sayılara ya da sadece kelimelere yer verilmez. Hem sayısal hem de sözel veri, analiz ve ifadelerle araştırma güçlü ve etkili bir hale getirilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Çalışmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanıp, verileri ayrı ayrı analiz edilerek, bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakıldığından dolayı araştırma deseninde ise Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni tercih edilmiştir. Çalışmada, nicel araştırma deseninden betimsel tarama modeli; nitel uygulamalarda durum çalışmasına başvurulmuştur. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya içinde bulunduğumuz dönemde de varlığını devam ettiren durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006). Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması, bir ya da daha fazla durumu belirlenen koşullar çerçevesinde görmeyi sağlayarak analiz yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Alinyazında özellikle öğretmen adayları olmak üzere yaşam boyu öğrenmede ve öz-yönetimli öğrenme hem nitel hem nicel boyutta birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmada her iki kavramı daha güçlü, zengin, kapsamlı ve anlaşılır hale getirmek için karma yöntem kullanılmıştır.

3.2 Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli/Kartepe ilçesinde ilkokulda ve ortaokulda görev yapan 233 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 363

öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 152'si (%41,9) sözel (din kültürü, İngilizce, okul öncesi, rehberlik, sosyal bilgiler, Türkçe),83'ü (%22,9) sayısal (fen bilimleri, matematik) 54'ü (%14,9) yetenek (beden eğitimi, bilişim, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım) 74'ü (%20,4) sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 85'i (%23,4) 1-5 yıl,115'i (%31,7) 6-10 yıl, 65'i (%17,9) 11-15 yıl ,53'ü (%14,6) 16-20 yıl,45'i (%12,4) 21 yıl ve üzerinde görev yapmaktadırlar.

Tablo 1' de nicel çalışma grubuna katılanların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1

Nicel Çalışma Grubu Frekans Dağılımı

| | | Frekans | % |
|----------|--------------------|---------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 233 | 64.2 |
| | Erkek | 130 | 25.8 |
| | Toplam | 363 | 100.0 |
| Branşlar | Sözel Branşlar | 152 | 41.9 |
| | Sayısal Branşlar | 83 | 22.9 |
| | Yetenek Branşları | 54 | 14.9 |
| | Sınıf Öğretmenliği | 74 | 20.4 |
| | Toplam | 363 | 100.0 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 85 | 23.4 |
| | 5-10 yıl | 115 | 31.7 |
| | 11-15 yıl | 65 | 17.9 |
| | 16-20 yıl | 53 | 14.6 |
| | 21 yıl ve üzeri | 45 | 12.4 |
| Toplam | 363 | 100.0 | |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 233'ü (%64,2) kadın, 130'u (%35,8) erkektir. 152'si (%41,9) sözel, 83'ü (%22,9) sayısal, 54'ü (%14,9) yetenek, 74'ü

(%20,4) sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. 85'i (%23,4) 1-5 yıl,115'i (%31,7) 6-10 yıl, 65'i (%17,9) 11-15 yıl ,53'ü (%14,6) 16-20 yıl,45'i (%12,4) 21 yıl ve üzerinde görev yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin nitel çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli/Kartepe ilçesinde görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Nitel Çalışma Grubu Frekans Dağılımı

| | | Frekans | % |
|----------|-----------------|---------|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 16 | 36,36 |
| | Kadın | 28 | 63,63 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 16 | 36,36 |
| | 6-10 yıl | 15 | 34,09 |
| | 11-15 yıl | 5 | 11,36 |
| | 16-20 yıl | 2 | 4,54 |
| | 21 yıl ve üzeri | 6 | 13,63 |
| Branşlar | Sözel | 20 | 45,45 |
| | Sayısal | 8 | 18,18 |
| | Yetenek | 5 | 11,36 |
| | Sınıf | 11 | 22,72 |
| | Toplam | 44 | 100.0 |

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 16'sı (36.36) erkek, 28'i (%63,63) kadın;16'sı(%6.36) 1-5 yıl,15'i (%34.09) 6-10 yıl,5'i (11,36) 11-15 yıl,2'si(4.54) 16-20,6'sı (%13,63) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.20'si(%45,45) sözel branş,8'i (%18,18) sayısal branş,5'i (%11,36)yetenek branşı,11'i (%22,72) sınıf öğretmeni branşındandır.

3.3 Veri toplama araçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada veri toplamak için kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Yaşam boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ), Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (ÖYÖÖ) ve Öz Yönetimli Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu tanıtılmıştır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Bu form, araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek-1). Katılımcıların cinsiyet, yaş, branş ve kıdemlerine ilişkin bilgi vermektedir.

3.3.2 Yaşam boyu öğrenme ölçeği (YBÖÖ)

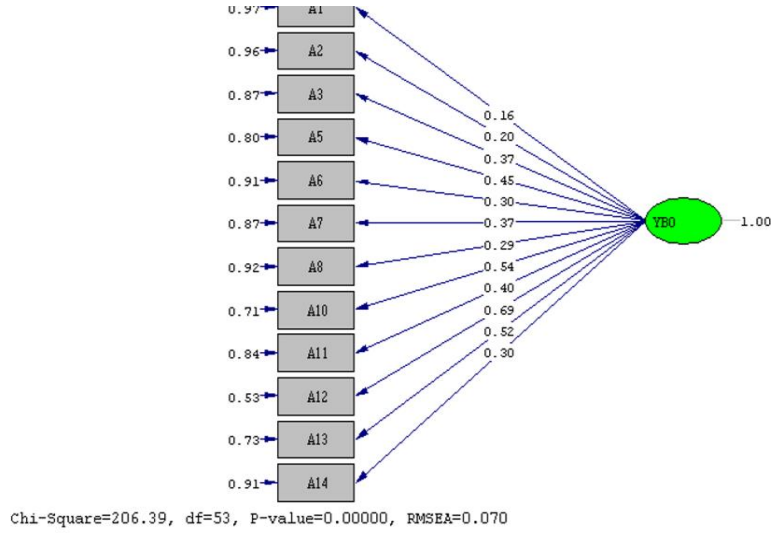
3.3.2.1 Genel özellikleri

Araştırmadaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek için Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ; Bknz. EK-3) kullanılmıştır. Bu araç, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanan, katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, 5'li Likert derecelendirmeye göre 1-5 arasındaki rakamlardan biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Ölçeği oluşturan 14 madde tek boyutta toplanmakta ve genel bir yaşam boyu öğrenme puanını ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme puanının yüksek olması katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Arslan ve Akcaalan, 2015).

3.3.2.2 Psikometrik özellikleri

3.3.2.3 Türkçe form - geçerlik

Ölçeğin geçerlilik çalışması Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim gören 590 öğretmen adayına uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme ölçeği yükleri ve yol şeması

14 maddeden oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $X^2(\text{Chi-square})= 206.39$, RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .070, CFI (Comparative Fit Index)= .89, IFI (Incremental Fit Index)= .89, GFI (Goodness of Fit Index)= .94, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)= .92, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)= .059 olarak bulunmuştur (Arslan ve Akcaalan, 2015).

3.3.2.4 Türkçe form - güvenilirlik

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .65 olarak bulunmuştur. Ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ise .07 ile .48 arasında değişmektedir.

3.3.3 Öz-yönetimli öğrenme ölçeği (ÖYÖÖ)

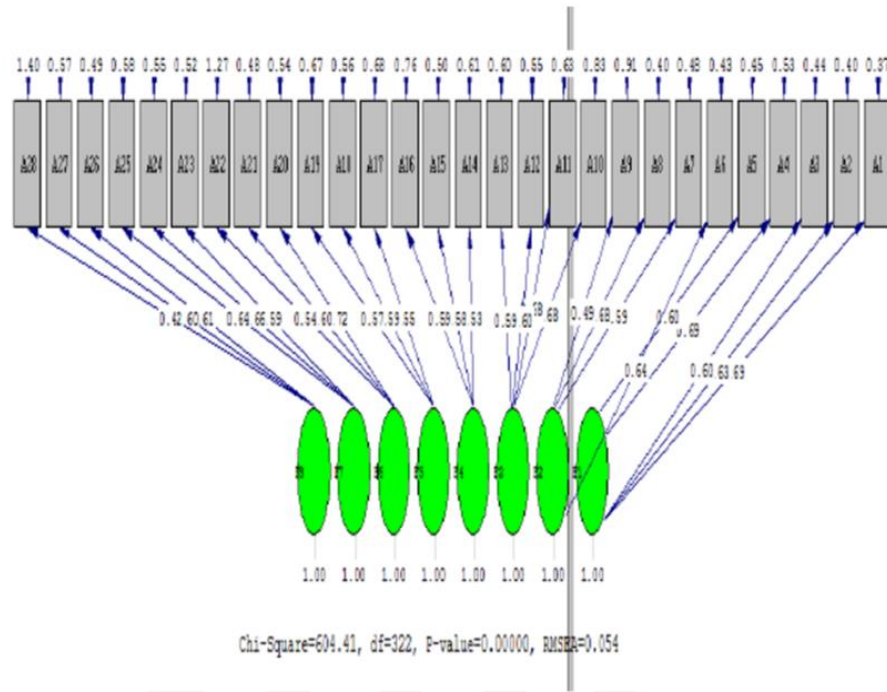
3.3.3.1 Türkçe form genel özellikler

Çelik ve Arslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeğinin (Self-directed Learning Scale) uyarlanması sürecinde, çeviri aşamasında en çok tercih edilen ileri-geri çeviri işlemi uygulanmıştır. Bu işleme göre ilk olarak orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri yapılmıştır. Bunun akabinde hedef dilden (Türkçe) orijinal dile (İngilizce) yeniden çevri yapılmış ve orijinaliyle karşılaştırılmıştır. Bu sayede,

Türkçe çevirideki hatalar, anlamdaki farklılıklar göz önünde bulundurularak kolaylıkla tespit edilmiş ve tam uzlaşma sağlanarak çeviri işlemi tamamlanmıştır (Çelik ve Arslan,2016). Çeviri sürecinin ardından 25 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışması uygulanmıştır. Bir hafta arayla ilk önce ölçeğin İngilizce formu daha sonra ise Türkçe formu e-posta yoluyla katılımcı öğretmenlere gönderilerek uygulanmış ve uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğe eşdeğer olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise daha kapsamlı bir örneklem üzerinde ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır (Çelik ve Arslan, 2016).

3.3.3.2 Türkçe form – geçerlik

Ölçeğin geçerlilik çalışması Sakarya Serdivan ilçesindeki bir devlet ortaokulunda eğitim görmekte olan yaşları 11 ile 16 arasında değişen 300 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 2.'de verilmiştir.



Şekil 2. Öz- yönetimli öğrenme ölçeği faktör yükleri ve yol şeması

Araştırmacılar Doğrulayıcı Faktör Analizine başvurarak ölçeğin içsel yapısıyla ilgili olan ölçüm hipotezini ölçerler. Doğrulayıcı Faktör Analizi araştırmacıların ölçeğin kendi hipotezleriyle gerçek veriler arasındaki tutarlılık derecesini ölçmesine olanak sağlar(Fur and Bacharach,2008). Sonuç olarak Doğrulayıcı Faktör Analizine göre ölçeğin sekiz alt boyut modeli ($\chi^2=604,41$, $df= 322$, $RMSEA=.052$, $NFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.94$, $AGFI=.85$, $SRMR=.054$) şeklinde hesaplanmıştır. Türkçe form geçerlik çalışması Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu doğrulamıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ve toplam madde korelasyonu ölçeğin güçlü yanını ileri sürmüştür (Çelik ve Arslan,2016).

3.3.3.3 Türkçe form- güvenilirlik

Öz- Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık ve güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .87 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonu ise.13 ile .61 arasında değişiklik göstermektedir.

Faktör 1: (Öğrenme İhtiyaçları) 2,4,3,1,5

Faktör 2: (Beceri Kullanma) 16,15, 17,18,

Faktör 3: (Zorluklara Katlanma) 20,19, 22, 21

Faktör 4: (Öğrenmede Öz-yeterlik) 12, 13, 14

Faktör 5: (Süreci Planlama) 9,10,11

Faktör 6: (Süreci Değerlendirme) 6,7,8

Faktör 7: (Görevleri tamamlama) 23,24,25

Faktör 8: (İçsel Öz-nitelik) 26,27, 28

3.3.4 Görüşme formu

Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine yönelik betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, görüşme tekniği kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formu için öncelikle dokuz soru hazırlanmış iki uzaman tarafından değerlendirmeye alınarak elemeler yapılmıştır. Maddelerden bazıları çok yakın anlamlı olduğundan bazıları da alternatif sondalar şeklinde alt boyut olarak ölçeğe eklendiğinden elenmiştir. Eğitim uzmanlarına tekrar sunulmuştur. Yapılan eleştiriler doğrultusunda, görüşme formuna son şekli

verilmiştir. Çalışma grubu, Kocaeli/Kartepe ilçesinde yer alan bir ilkokul iki ortaokuldaki öğretmenlerden gönüllü olanlar ile yapılmıştır.

3.4 Veri toplama süreci

3.4.1 Nicel veri toplama süreci

Uygulamanın yapılması için iki ölçeğin ve demografik özelliklerinin yer aldığı kişisel bilgi formu Kartepe ilçesinde ilk ve ortaokul olmak üzere toplam 25 okulda izin belgeleri eşliğinde, randevu alınarak öğretmenlerin gönüllü olmalarıyla ders saatleri dışında yaptırılmıştır. Öğretmenlerden kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler haricinde onlara ait bir özellik sorulmamıştır, gizlilik sağlanmıştır.

Uygulama aşamasında yönergeler tekrar edilerek ölçümü yapılacak verilerin uygun şekilde toplanması sağlanmıştır. Değerlendirme aşamasında ölçeklerde boş bırakılan ya da gelişigüzel işaretlemelerin olduğu formlar dikkate alınmamıştır, analizde yer verilmemiştir.

3.4.2 Nitel veri toplama süreci

Araştırmacı tarafından, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş, kimlik bilgilerinin gizli olacağına yönelik bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle tarih belirlenilerek bir araya gelinerek görüşmeler yapılmıştır. İki öğretmenle yapılan görüşmedeki toplanan ses kayıtlarının deşifre örnekleri Ek 6'da yer almaktadır.

3.5 Verilerin analizi

3.5.1 Nicel verilerin analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için ortalama \pm standart sapma ve standart hata olarak tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3

Kolmogorow-Smirnow Normallik Testi Sonuçları

| Ölçekler ve Alt Boyutları | İstatistik | Sd | P |
|---------------------------|------------|-----|------|
| Yaşam Boyu Öğrenme | .065 | 363 | .001 |
| Öğrenme İhtiyaçları | .177 | 363 | .000 |
| Süreci Değerlendirme | .169 | 363 | .000 |

| | | | |
|-----------------------|------|-----|------|
| Süreci Planlama | .156 | 363 | .000 |
| Öğrenmede Öz Yeterlik | .128 | 363 | .000 |
| Zorluklara Katlanma | .105 | 363 | .000 |
| Beceri Kullanma | .128 | 363 | .000 |
| Zorluklara Katlanma | .105 | 363 | .000 |
| Görevleri Tamamlama | .189 | 363 | .000 |
| İçsel Öz Nitelik | .191 | 363 | .000 |

Verilerin analizinde öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutların puanlarına ilişkin normallik testleri sonucunda bütün puan türlerinin normal dağılmadığı görülmüştür ($p < 0.05$) (Tablo 3). Bu nedenle, yapılan analizlerde parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Spearman Rank korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Cinsiyetin ölçeklerden alınan puanlar üzerinde farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-Testi yapılmış; branş ve kıdemin ölçeklerden alınan puanlar üzerinde farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 21 ile yapılmış ve istatistik analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 (p-value) olarak dikkate alınmıştır. Analiz sonuçlarını görselleştirmek amacıyla da tablolar kullanılmıştır.

3.5.2 Nitel verilerin analizi

Nitel çalışmada elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemlere başvurulmuştur. Görüşmelerde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin ayrıntılı olarak sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkilerle ilgili bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında ilişkiyi incelemek üzere hesaplanan Spearman Rank korelasyon katsayısı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İle Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

| | | Öz Yönetimli Öğrenme Beceri Düzeyleri |
|------------------------------|----------------|---------------------------------------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri | Spearman’s rho | .55* |
| | P | .00 |

*p<.01

Hesaplanan korelasyon katsayısı ($r=.55$, $p<.01$) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyinin alt boyutları arasında ilişkiyi incelemek üzere hesaplanan Spearman Rank korelasyon katsayıları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İle Öz-Yönetimli Öğrenmenin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

| | | Yaşam Boyu Öğrenme | Öğrenme İhtiyaçları | Süreci Değerlendirme | Süreci Planlama |
|----------------------|----------------|--------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------|
| Öğrenme İhtiyaçları | Sarman's rho | .28* | | | |
| Süreci Değerlendirme | Spearman's rho | .22* | .19* | | |
| Süreci Planlama | Spearman's rho | .28* | .28* | .47* | |
| Zorluklara Katlanma | Spearman's rho | .52* | .32* | .23* | .35* |

Tablo 5'de verilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile zorluklara katlanma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.52$, $p<.01$) olduğu; süreci planlama ile süreci değerlendirme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.47$, $p<.01$) olduğu ve diğer düzeyler arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir.

4.2 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine dair bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-----------------------|-----|---------|---------|--------|----------------|
| Yaşam Boyu Öğrenme | 363 | 2,43 | 6,36 | 3,8050 | ,39359 |
| | 363 | | | | |

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ortalama 3.8 çıkmıştır.

4.2.1 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mıdır?

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7

Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|-------------------|-------|-----|----------|-------|-------|-------|-------|
| Yaşam Boyu | Kadın | 233 | 3.785 | 0.318 | 0.023 | | |
| Öğrenme Düzeyleri | Erkek | 130 | 3.841 | 0.458 | 0.040 | 14189 | 0.318 |

Tablo 7'ye göre kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=14.189, p>.05).

4.2.2 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından branşları farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|------------------|-----|----------|-------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 3.822 | 0.446 | 0.654 | 3 | 0.884 |
| Sayısal Branşlar | 83 | 3.786 | 0.318 | | | |

| | | | |
|--------------------|----|-------|-------|
| Yetenek Branşları | 54 | 3.807 | 0.357 |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 3.790 | 0.386 |

Tablo 8'e göre branşları farklı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(3) = 0,654, p>.05$).

4.2.3 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|---------------------|-----|----------|-------|----------|----|-------|
| 1 ile 5 yıl arası | 85 | 3.783 | 0.368 | | | |
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 3.843 | 0.429 | | | |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 3.758 | 0.334 | 0.718 | 4 | 0.949 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 3.836 | 0.403 | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 3.779 | 0.417 | | | |

Tablo 9' a göre kıdemleri farklı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 0.718, p>.05$).

4.3 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine dair bulgular

Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------------------|-----|---------|---------|--------|-------------------|
| Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyi | 363 | 2,76 | 4,88 | 4,0287 | ,40319 |

Tablo 10' a göre öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeyi ortalama 4 çıkmıştır.

4.3.1 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyaçları alt boyutuna dair bulgular

4.3.1.1 Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mıdır?

Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılığa ilişkin mann-whitney u testi istatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|------------------------|-------|-----|----------|---------|---------|------------|-------|
| Öğrenme İhtiyaçları | Kadın | 233 | 4.4464 | 0.73479 | 0.04814 | 14.018.500 | 0.229 |
| | Erkek | 130 | 4.3477 | 0.54761 | 0.04803 | | |

Tablo 11'e göre kadın ve erkek öğretmenler arasında öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=14.018.500, p>.05).

4.3.1.2 Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|--------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 4.4553 | 0.82034 | | | |
| Sayısal Branşlar | 83 | 4.4145 | 0.50344 | 1.943 | 3 | 0.584 |
| Yetenek Branşları | 54 | 4.2889 | 0.54207 | | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 4.4054 | 0.59309 | | | |

Tablo 12’ e göre öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(3) = 1.943, p>.05$).

4.3.1.3 Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|-------|---|----------|----|----------|----|---|
|-------|---|----------|----|----------|----|---|

| | | | | | | |
|---------------------|-----|--------|---------|-------|---|-------|
| 1 ile 5 yıl arası | 85 | 4.3576 | 0.5127 | | | |
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 4.4800 | 0.49828 | | | |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 4.3415 | 0.58387 | 3.337 | 4 | 0.503 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 4.3509 | 0.56556 | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 4.5067 | 1.26821 | | | |

Tablo 13'e göre öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 3.337, p > .05$).

4.3.2 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede beceri kullanma alt boyutuna ilişkin bulgular

4.3.2.1 Beceri kullanma alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mıdır?

Beceri kullanma alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Beceri Kullanma Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|----------|-------|-----|----------|---------|---------|--------|-------|
| Beceri | Kadın | 233 | 3.8798 | 0.48250 | 0.03161 | | |
| Kullanma | Erkek | 130 | 3.9462 | 0.55596 | 0.04876 | 16.400 | 0.184 |

Tablo 14'e göre kadın ve erkek öğretmenlerin beceri kullanma boyutu açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=16.400, p>.05).

4.3.2.2 Beceri kullanma alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

Beceri kullanma boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Beceri Kullanma Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|--------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 3.8454 | 0.48991 | | | |
| Sayısal Branşlar | 83 | 3.9729 | 0.55493 | 9.322 | 3 | 0.025 |
| Yetenek Branşları | 54 | 3.8241 | 0.50616 | | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 4.0034 | 0.48522 | | | |

Tablo 15' e göre beceri kullanma alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(3) = 9,322$, p> 05).

4.3.2.3 Beceri kullanma alt boyutu açısından kıdemleri arasında fark var mıdır?

Beceri kullanma alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Beceri Kullanma Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|---------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| 1 ile 5 yıl arası | 85 | 3.8588 | 0.47785 | | | |
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 3.9000 | 0.51171 | | | |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 3.9538 | 0.53013 | 3.509 | 4 | 0.477 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 3.9811 | 0.45692 | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 3.8333 | 0.59353 | | | |

Tablo 16’da göre kıdemleri farklı öğretmenlerin beceri kullanma alt boyutu açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 3.509, p>.05$).

4.3.3 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede zorluklara katlanma alt boyutuna dair bulgular

4.3.3.1 Zorluklara katlanma boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Zorluklara katlanma alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Zorluklara Katlanma Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|------------|-------|-----|----------|---------|---------|------------|-------|
| Zorluklara | Kadın | 233 | 3.7951 | 0.61729 | 0.04044 | | |
| Katlanma | Erkek | 130 | 3.8442 | 0.65167 | 0.05716 | 15.990.500 | 0.374 |

Tablo 17’e göre kadın ve erkek öğretmenlerin zorluklara katlanma alt boyutu açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=15.990.500, p>.05$).

4.3.3.2 Zorluklara katlanma alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Zorluklara katlanma alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Zorluklara Katlanma Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|--------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 3.7878 | 0.68557 | | | |
| Sayısal Branşlar | 83 | 3.9398 | 0.60055 | 5.591 | 3 | 0.133 |
| Yetenek Branşları | 54 | 3.6713 | 0.55547 | | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 3.8243 | 0.57298 | | | |

Tablo 18’e göre zorluklara katlanma alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($\chi^2(3) = 5.591, p < .05$).

4.3.3.3 Zorluklara katlanma boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Zorluklara katlanma boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Zorluklara Katlanma Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|-------------------|----|----------|---------|----------|----|-------|
| 1 ile 5 yıl arası | 85 | 3.8265 | 0.66146 | 1.628 | 4 | 0.804 |

| | | | |
|---------------------|-----|--------|---------|
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 3.8283 | 0.65842 |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 3.7654 | 0.60898 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 3.7783 | 0.52271 |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 3.8556 | 0.65602 |

Tablo 19'a göre kıdemleri farklı öğretmenlerin zorluklara katlanma alt boyutu açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 1.628$ p>.05).

4.3.4 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede öz yeterlilik alt boyutuna ilişkin bulguları

4.3.4.1 Öz yeterlilik alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öz yeterlilik alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öz Yeterlilik Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|---------------|-------|-----|----------|---------|---------|--------|-------|
| Öz Yeterlilik | Kadın | 233 | 4.1245 | 0.54952 | 0.03600 | 14.339 | 0.388 |
| | Erkek | 130 | 4.0513 | 0.66078 | 0.05795 | | |

Tablo 20'e göre kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlilik boyutu açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=14.339, p>.05).

4.3.4.2 Öz yeterlilik alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öz yeterlilik alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öz Yeterlilik Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|--------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 4.1338 | 0.59586 | | | |
| Sayısal Branşlar | 83 | 4.0723 | 0.65238 | 4.298 | 3 | 0.231 |
| Yetenek Branşları | 54 | 3.9815 | 0.54337 | | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 4.1396 | 0.54342 | | | |

Tablo 21’e göre zorluklara öz yeterlilik açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($\chi^2(3) = 4.298, p > .05$).

4.3.4.3 Öz yeterlilik boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öz yeterlilik boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öz Yeterlilik Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|-------------------|----|----------|---------|----------|----|-------|
| 1 ile 5 yıl arası | 85 | 4.1569 | 0.55537 | 7.448 | 4 | 0.114 |

| | | | |
|---------------------|-----|--------|---------|
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 4.0377 | 0.60499 |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 4.0974 | 0.64744 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 4.2327 | 0.53742 |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 3.9852 | 0.58584 |

Tablo 22'e göre kıdemleri farklı öğretmenler arasında öz yeterlilik boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 7.448$ $p > .05$).

4.3.5 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede süreci planlama alt boyutuna ilişkin bulgular

4.3.5.1 Süreci planlama alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Süreci planlama alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 23'da verilmiştir.

Tablo 23

Süreci Planlama Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|--------------------|-------|-----|----------|---------|---------|--------|-------|
| Süreci Planlama | Kadın | 233 | 3.9399 | 0.71600 | 0.04691 | 14.462 | 0.470 |
| | Erkek | 130 | 3.8821 | 0.73296 | 0.06428 | | |

Tablo 23'e göre kadın ve erkek öğretmenler arasında süreci planlama alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=14.462$, $p > .05$).

4.3.5.2 Süreci planlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Süreci planlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Süreci Planlama Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|--------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 3.9013 | 0.71135 | | | |
| Sayısal Branşlar | 83 | 3.9357 | 0.73152 | 1.826 | 3 | 0.609 |
| Yetenek Branşları | 54 | 3.8642 | 0.70195 | | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 3.9775 | 0.75516 | | | |

Tablo 24’e göre süreci planlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($\chi^2(3) = 1.826$, $p > .05$).

4.3.5.3 Süreci planlama alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Süreci planlama alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25.

Süreci Planlama Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|---------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| 11 ile 5 yıl arası | 85 | 3.8549 | 0.80909 | | | |
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 3.8464 | 0.68439 | | | |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 3.9590 | 0.75808 | 6.762 | 4 | 0.149 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 4.1195 | 0.69520 | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 3.9333 | 0.58431 | | | |

Tablo 25'e göre kıdemleri farklı öğretmenler arasında süreci planlama alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 6.762$ p>.05).

4.3.6 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede süreci değerlendirme alt boyutuna ilişkin bulguları

4.3.6.1 Süreci değerlendirme alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Süreci değerlendirme alt boyutu kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Süreci Değerlendirme Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|---------------|-------|-----|----------|--------|---------|--------|-------|
| Süreci | Kadın | 233 | 4.1230 | 0.0737 | 0.03979 | | |
| Değerlendirme | Erkek | 130 | 4.0256 | 0.6878 | 0.06032 | 14.204 | 0.316 |

Tablo 26'ya göre kadın ve erkek öğretmenlerin arasında süreci değerlendirme açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=14.204$, $p>.05$).

4.3.6.2 Süreci değerlendirme alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Süreci değerlendirme alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Süreci Değerlendirme Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | sd | P | Fark |
|----------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|------|
| 1.Sözel Branşlar | 152 | 3.9781 | 0.66076 | | | | |
| 2.Sayısal Branşlar | 83 | 4.1807 | 0.58505 | 14.201 | 3 | 0.003 | 1-4 |
| 3.Yetenek Branşları | 54 | 4.0309 | 0.55047 | | | | |
| 4.Sınıf Öğretmenliği | 74 | 4.2523 | 0.66852 | | | | |

Tablo 27'e göre süreci değerlendirme boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($\chi^2(3) = 14.201$, $p<.05$). Sınıf öğretmenleri süreci değerlendirme boyutu açısından sözel branş öğretmenlerinden daha yüksektir.

4.3.6.3 Süreci değerlendirme alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Süreci değerlendirme boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 28 de verilmiştir.

Tablo 28

Süreci Değerlendirme Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P | Fark |
|---------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|------|
| 1 ile 5 yıl arası | 85 | 4.0353 | 0.67067 | | | | |
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 3.9652 | 0.62964 | | | | |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 4.1077 | 0.59251 | 13.334 | 4 | 0.010 | 2-5 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 4.2327 | 0.65236 | | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 4.3037 | 0.57657 | | | | |

Tablo 28'e göre kıdemleri farklı öğretmenlerin süreci değerlendirme boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($\chi^2(4) = 13.334$ $p < .05$). 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler, 6-10 kıdemi olan öğretmenlerden süreci değerlendirme boyutu açısından yüksektir.

4.3.7 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede görevleri tamamlama alt boyutuna ilişkin bulguları

4.3.7.1 Görevleri tamamlama alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Görevleri tamamlama boyutu kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Görevleri Tamamlama Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | P |
|---------------------|-------|-----|----------|---------|---------|--------|-------|
| Görevleri tamamlama | Kadın | 233 | 3.9127 | 0.65178 | 0.04270 | 13.940 | 0,194 |
| | Erkek | 130 | 3.8282 | 0.64196 | 0.05630 | | |

Tablo 29'a göre görevleri tamamlama alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=13.940, p>.05).

4.3.7.2 Görevleri tamamlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Görevleri tamamlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Görevleri Tamamlama Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|--------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 3.8772 | 0.65293 | 4.719 | 3 | 0,194 |
| Sayısal Branşlar | 83 | 4.0080 | 0.61810 | | | |
| Yetenek Branşları | 54 | 3.7716 | 0.67238 | | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 3.8333 | 0.64638 | | | |

Tablo 30'a göre görevleri tamamlama alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($\chi^2(3) = 4.719$, p>.05)

4.3.7.3 Görevleri tamamlama alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Görevleri tamamlama boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Görevleri Tamamlama Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|---------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| 1 ile 5 yıl arası | 85 | 3.9216 | 0.65596 | | | |
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 3.8986 | 0.63242 | | | |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 3.8615 | 0.66639 | 1.584 | 4 | 0,812 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 3.8365 | 0.73851 | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 3.8519 | 0.55302 | | | |

Tablo 31’e göre kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($\chi^2(4) = 1.584$ p>.05).

4.3.8 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmede içsel öznitelik alt boyutuna ilişkin bulgular

4.3.8.1 İçsel öznitelik boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İçsel öznitelik boyutu kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

İçsel Öznitelik Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

| | Grup | N | Ortalama | Ss | SH | U | p |
|-----------------|-------|-----|----------|---------|---------|--------|-------|
| İçsel Öznitelik | Kadın | 233 | 4.1545 | 0.55534 | 0.03638 | 13.391 | 0,060 |
| | Erkek | 130 | 4.0410 | 0.52992 | 0.05630 | | |

Tablo 32'e göre kadın ve erkek öğretmenlerin içsel öznitelik açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=13.391, p>.05).

4.3.8.2 İçsel öznitelik boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İçsel öznitelik boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33

İçsel Öznitelik Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

| Branşlar | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|--------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| Sözel Branşlar | 152 | 4.1645 | 0.54792 | 3.813 | 3 | 0,282 |
| Sayısal Branşlar | 83 | 4.0321 | 0.59723 | | | |
| Yetenek Branşları | 54 | 4.0741 | 0.48744 | | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 74 | 4.1306 | 0.53155 | | | |

Tablo 33'e göre içsel öznitelik açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($\chi^2(3) = 3.813, p > .05$).

4.3.8.3 İçsel öznitelik boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İçsel öznitelik boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34

İçsel Öznitelik Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikler

| Kıdem | N | Ortalama | Ss | χ^2 | Sd | P |
|---------------------|-----|----------|---------|----------|----|-------|
| 11 ile 5 yıl arası | 85 | 4.2196 | 0.51832 | | | |
| 6 ile 10 yıl arası | 115 | 4.0406 | 0.55347 | | | |
| 11 ile 15 yıl arası | 65 | 4.0821 | 0.57443 | 5.719 | 4 | 0,221 |
| 16 ile 20 yıl arası | 53 | 4.1824 | 0.46943 | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 45 | 4.0667 | 0.61791 | | | |

Tablo 34'e göre sonucu kıdemleri farklı öğretmenlerin içsel öznitelik boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 5.719 p > .05$).

4.4 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik nitel çalışmaya ait bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerilerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

4.4.1 Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde bireysel ve mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri Tablo 35’de belirtilmiştir.

Tablo 35

Yaşam Boyu Devam Eden Öğrenme Sürecinde Öğretmenlerin Bireysel Ve Mesleki Gelişimleriyle İlgili Neler Yaptıklarına Dair Görüşleri

| Tema | Kategoriler | f | % | Kodlar |
|------------------|--|----|-------|---|
| Bireysel Gelişim | Sanat ve Sosyo-Kültürel etkinlikler (Ö12) | 15 | 34,09 | Satranç Ö4 Sinema ve Tiyatro Ö1, Ö2, Ö13, Ö20, Ö24 Ö26, Ö33, Ö36, Ö40 Enstrüman Ö2, Ö4, Ö31, Ö40 Halk Oyunları Ö28, Ö44 Konser Ö2, Ö27, Ö35 Fotoğrafçılık Ö28 |
| | Kişisel Gelişim ve ilgi | 9 | 20,45 | |
| | Alanıyla ilgili okuma Ö1, Ö17, Ö18, Ö26, Ö31, Ö33, Ö35, Ö39, Ö44 | | | |
| Kültürel Geziler | | 7 | 15,90 | Ö5, Ö12, Ö13, Ö24, Ö26, Ö27, Ö44 |

| | | | | |
|---------------------------------|----------------------|-------|---|--|
| Sözlü Anlatım Türleri | 6 | 13,63 | Panel Ö35, Ö42, Ö5 Sempozyum Ö35, Ö15 Söyleşi Ö24 Konferans Ö3 | |
| Fiziksel gelişim etkinlikleri | 5 | 11,36 | Spor Ö4, Ö13, Ö21, Ö26, Ö40 Yoga Ö4 Yüzme Ö4 | |
| İlgi Çeken Etkinliklere Katılma | 4 | 9,09 | Ö21, T29, T34, T43 | |
| Güncel Gelişmeleri Takip Etme | 2 | 4,54 | T19, T27 | |
| Mesleki Gelişim | Eğitilmelere katılma | 23 | 52,27 | Seminer Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25, Ö30, Ö35, Ö40, Ö44 Hizmet içi eğitim Ö3, Ö24, Ö37.Ö41 Uzaktan eğitim |

| | | | |
|---|----|-------|---------------------|
| Branşıyla ilgili güncel | 18 | 40,90 | |
| Gelişmeleri takip ve araştırma | | | |
| Ö4, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö33, Ö37, Ö38, Ö41, Ö42, Ö44 | | | |
| Branş ve ilgi çeken | 15 | 34,09 | |
| Konularda okuma | | | |
| Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö36, Ö38, Ö39 | | | |
| Kurslar | 12 | 27,27 | Yabancı dil |
| Ö2, Ö5, Ö10 | | | Ö4 |
| | | | Diksiyon |
| | | | Ö44, Ö23, Ö36 |
| | | | İşaret dili |
| | | | Ö15, Ö4, Ö23, Ö35 |
| | | | İletişim becerileri |
| | | | Ö23, Ö35 |
| | | | Drama |
| | | | Ö44, Ö29 |
| | | | Oyun terapisi |
| | | | Ö2 |
| | | | Travma eğitimi |
| | | | Ö2 |
| | | | Ebru Ö1 |
| Teknolojik ve Bilimsel | 3 | 6,81 | |
| gelişmeleri takip etme | | | |
| Ö4, Ö16, Ö33 | | | |

| | | |
|---|---|------|
| Zümre öğretmenleriyle iş birliği içinde olma Ö1, Ö2, Ö7 | 3 | 6,81 |
| Alanında uzman kişileri örnek olma Ö17, Ö24, Ö25 | 3 | 6,81 |
| Farklı etkinlik ve materyal kullanma Ö7, Ö8, Ö22 | 3 | 6,81 |
| Farklı öğretim yöntem teknikleri kullanma Ö1, Ö17 | 2 | 4,54 |
| Akademik Faaliyetler (Yüksek lisans) Ö3, Ö4 | 2 | 4,54 |

Tablo 35 incelendiğinde Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecinde bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla en çok Sanat ve sosyo-kültürel etkinliklere(Satranç, sinema, tiyatro, halk oyunları, enstrüman, konser, ebru...),%34,09 oranında yöneldiği, kişisel gelişim ve ilgi alanlarıyla ilgili okumaları ise %20,45 oranında tercih ettiği anlaşılmıştır. Mesleki gelişimleri incelendiğinde ise Seminer, hizmet-içi ve uzaktan eğitimlere katılımın %52,27; branşıyla ilgili güncel gelişmeleri takip ve araştırmanın %40,90 branşı ve ilgi çeken konularda okumanın %34,09 oranında tercih edildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda verilmiştir:

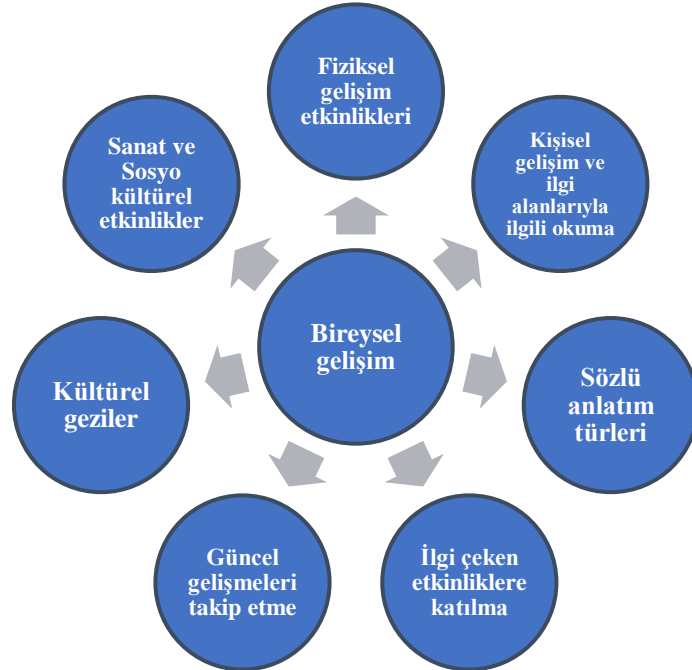
“Mesleki gelişimime katkı sağlayacak seminer ve eğitimleri takip ediyorum. Mesleki gelişimimle ilgili dergi ve kitapları okuyarak ya da filmler izleyerek aynı meslekte olan veya bu konularla alakalı olan arkadaşlarla sohbet ediyorum. Oyun terapisi, travma eğitimi, kısa süreli psikolojik danışma vs. konularla ilgili eğitimler aldım. Bireysel gelişim olarak ise işaret dili, ebru ve bağlama kursuna gittim.

Tiyatro ve film ve konser tarzı etkinliklere zaman ayırarak katılmaya çalışıyorum”. (Ö2)

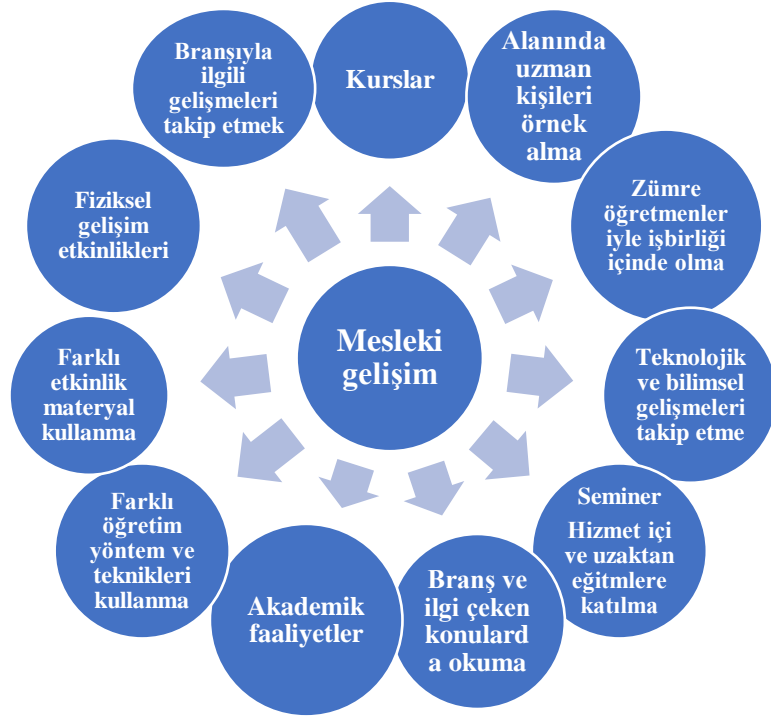
“Bireysel gelişimim için okumanın, sorgulamanın ve araştırmanın önemine inanırım. Merak duygusunun önemini bilir ve merak ettiğim her şeyi bir şekilde öğrenmeye çalışırım. Tabi zihinsel gelişimin yanında fiziksel gelişiminde önemli olduğu kanaatindeyim. Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur sözünden hareketle spor yapmak gibi bedensel aktivitelerinde önemli olduğunu ve hayatımda yer alması gerektiğini düşünürüm. Mesleki gelişimim için; her şeyden önce meslek büyüklerimin tecrübelerinden istifade etmeyi düşünürüm. Gelişen ve değişen çağın yeniliklerine ayak uydurmak için eğitim teknolojilerini öğrenmeyi ve kullanmayı önemserim. Ayrıca klasik Türk öğretmen modelinin dışına çıkarak; yalnızca dersi müfredat sınırları içerisinde anlatıp veren öğretmen rolünden sıyrılmak ve en kısa zamanda bu müfredatı zenginleştirecek kitap vs. eğitim materyalleri hazırlama niyeti içerisindeyim.” (Ö21)

“Bireysel anlamda kendimi geliştirmek için güncel olayları gerek haberlerden gerekse internet üzerinden takip etmeye çalışıyorum. Sosyo kültürel etkinliklere katılmaya çalışıyorum. İngilizce'nin

farklı aksan ve farklı alanlardaki terminolojisini öğreniyorum. Öğrenmeye çalıştığım farklı dillerde var. Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ediyorum. Eğitim ve öğrenme psikolojisi en büyük ilgi alanım ilgili kitap ve makaleleri okumaya çalışıyorum. Yüksek lisansım tezimi henüz bitirdim.” (Ö12)



Şekil 3. Öğretmenlerin bireysel gelişimleriyle ilgili neler yaptıklarına dair görüşleri



Şekil 4. Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili neler yaptıklarına dair görüşleri

4.4.2 Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini neye göre planladığına dair görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini neye göre planladıklarına dair görüşleri Tablo 36'da belirtilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Öğrenme Etkinliklerini Neye Göre Planladığına Dair Görüşleri

| Tema | Kategoriler | f | % | Kodlar |
|---------------------------------|---|----|-------|---|
| Öğrenme etkinliklerini planlama | İlgi duyulan ve sevilen konulara göre planlama | 14 | 31,81 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö14, Ö16 Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö33, Ö36, Ö43 |
| | Mesleki açıdan getirisi olma Durumuna göre planlama | 14 | 31,81 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, |

| | | | |
|--|----|-------|------------------------------------|
| Ö19, Ö22, Ö33, Ö36, Ö43, Ö44 | | | |
| Öğrenme ihtiyacı duyulan | 13 | 29,54 | |
| Konulara göre planlama | | | |
| Ö2, Ö3, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö24, Ö30, Ö32, Ö36, Ö37, Ö38, Ö41 | | | |
| Kişisel gelişim ve doyuma | 13 | 29,54 | |
| Göre planlama | | | |
| Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö21, Ö23 Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö36, Ö44 | | | |
| Pratik ve kullanışlı | 9 | 20,45 | Sınavda |
| Olmasına göre planlama | | | Ö11, Ö20, Ö25 |
| | | | Günlük hayatta |
| | | | Ö4, Ö8, Ö10, Ö20, Ö35, Ö43, Ö44 |
| Çalışma saatlerinin | 6 | 13,63 | |
| Ve zamanın uygunluğuna göre | | | |
| Ö6, Ö7, Ö10, Ö23, Ö24, Ö44 | | | |
| Teknolojik ve bilimsel | 5 | 11,36 | |
| Gelişmeler doğrultusunda | | | |
| Planlamama | | | |
| Ö14, Ö15, Ö32, Ö33, Ö42 | | | |
| Öğrencinin ilgi ve ihtiyaç | 3 | 6,81 | |
| Duyduğu konulara göre planlama | | | |
| Ö12, Ö22, Ö40 | | | |
| Bilgilerin kalıcı olma | 1 | 2,27 | |
| Durumuna göre planlama | | | |
| Ö25 | | | |

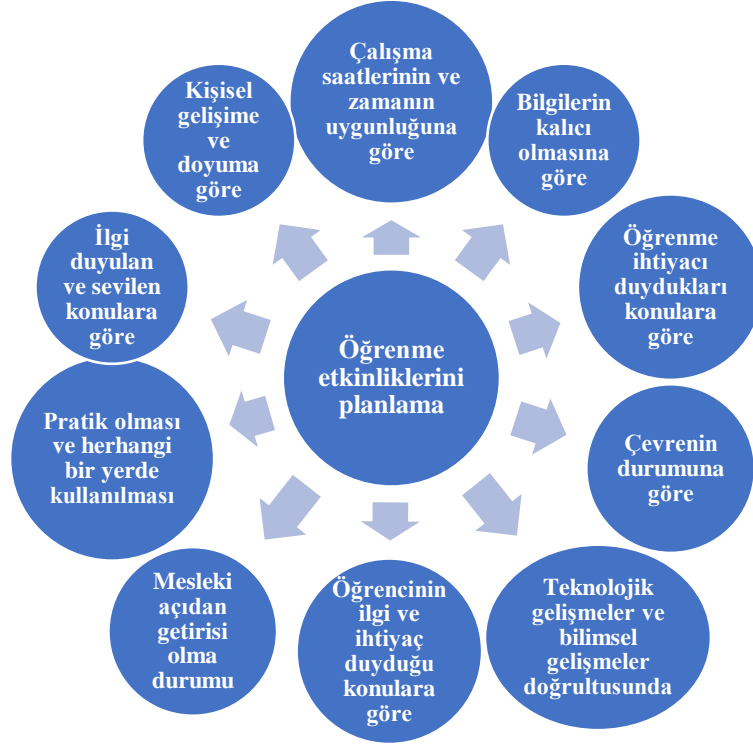
Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini planlarken İlgi duyulan - sevilen konulara göre ve mesleki açıdan getirisi olma durumuna göre planlamanın %31,81 aynı orana sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu oranı %29,54 oranla öğrenme ihtiyacı duyulan konulara ve kişisel gelişim – doyuma göre planlama takip etmiştir.

“İlgi duyduğum ve öğretim hayatımda bilgi aktarırken ihtiyaç duyduğum konulara eğilmeyi tercih ederim” Ö16

“Öğrenme amacım daha çok bireysel ve mesleki gelişimim adınadır. Daha çok sevdiğim alanlarda öğrenmekten zevk alırım. İlgi duymadığım alanlar olduğunda devamını getirmekte zorlanıyorum. Öğrenme amacım not kaygısıyla alakalı değil tamamen kendi isteğim üzerine öğrenirim. Herhangi bir sınava girecek olursam (YDS, ALES) sınavdan yüksek not almak için öğrenme ortamlarımı çeşitlendiririm. Daha çok sessiz ortamda, sabah erken ve akşam geç saatlerde kısa aralar vererek çalışmaktan hoşlanırım. Gün içerisinde fazla uyaran olduğu için odaklanmakta zorlanıyorum. Çalışmaya daha çok ilgi duyduğum ve yapabileceğim konularla başlarım böylelikle zor konulara daha çok vakit ayırabiliyorum ancak zaman yönetiminde yine de iyi değilim.” Ö3

“Öğreneceğim şeyin öncelikle ilgimi çeken konular olması, sevdiğim ve ihtiyacıma yönelik konular olması benim için önemlidir. Kendimi geliştirmeme yardımcı olacak konulara göre ve sevdiğim öğrenme tekniklerine göre planlama yaparım.” Ö36

“Öğrenme etkinliklerimi mesleki gelişimime fayda sağlayacak ilgi ve becerime göre planlarım.” Ö9



Şekil 5. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini neye göre planladığına dair görüşleri

4.4.3 Öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl izlediklerine dair görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerim öğrenme sürecini nasıl izlediklerine dair görüşleri Tablo 37'de belirtilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Nasıl İzlediklerine Dair Görüşleri

| Tema | Kategoriler | f | % | Kodlar |
|------------------------------|---------------------------------|----|----|--|
| Öğrenme stratejisi belirleme | Bilgiyi öğrenmedeki etkiye göre | 22 | 50 | Kalıcı olma Ö1, Ö4, Ö10, Ö11, Ö16, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö29, Ö33, Ö42, Ö43, Ö44 Hatırlamayı kolaylaştırma Ö3, Ö7, Ö15, Ö22, Ö23, Ö28, Ö35 |

| | | | | |
|---|-----------------------------|-------|--|--|
| Öğrenilecek konuya göre belirleme | 18 | 40,90 | Konu uzunluğu Ö3, Ö20, Ö22, Ö25, Ö32, Ö35, Ö43 Konu içeriği Ö2, Ö9, Ö17, Ö19, Ö24, Ö27, Ö29, Ö34, Ö36, Ö38 | |
| Öğrenmeyi kolaylaştırma özelliğine göre | 16 | 36,36 | Mantığa oturtma Ö10, Ö23, Ö24, Ö30, Ö31, Ö34, Ö43 Öğrenme stiline uygun olma Ö7, Ö8, Ö16, Ö26, Ö27, Ö35, Ö41, Ö44 | |
| Gerektirdiği süreye göre (Zaman kazandırma) | 8 | 18,18 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö13, Ö36, Ö39, Ö43 | |
| Bilgiyi uygulama ve aktarma durumuna göre | 4 | 9,09 | Ö18, Ö11, Ö5, Ö32 | |
| Öğrenme sonuçlarını değerlendirme | Kendi kendine değerlendirme | 7 | 15,90 | Tekrar Ö7, Ö8, Ö14 Soru sorma Ö6, Ö27 Konuyu aktarma Ö15 Eski öğrendikleriyle karşılaştırma Ö17 |
| İçsel doyum | | 7 | 15,90 | Öğrenme sonucu tatmin Ö3, Ö4, Ö20, Ö40 Huzur |

| | | | |
|--|---|-------|--|
| | | | Ö10, Ö35 |
| | | | Mutluluk |
| | | | Ö2 |
| Ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanarak (Test, sınav) | 6 | 13,63 | Test Ö8, Ö21, Ö37, Ö40 Sınav Ö10, Ö33 |
| Uzman ve akranlardan alınan geribildirimler | 3 | 6,81 | |
| | | | Ö3, Ö5, Ö43 |

Tablo 37 incelendiğinde Öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl değerlendirildiği incelendiğinde bu süreci öğrenme stratejilerini %50 oranla bilgiyi öğrenmedeki etkiye (kalıcı olma, hatırlamayı kolaylaştırma) %40,90 oranla ise öğrenilecek konuya göre belirledikleri (konunun uzunluğu ve içeriği) görülmüştür. Süreci değerlendirmenin bir alt boyutu olan öğrenme sonuçlarını değerlendirirken ise %15,90 oranla kendi kendine değerlendirme ve içsel doyum tercih edilmiştir.

“Bilgiyi öğrenmedeki etkisine göre belirlerim. Bilgilerin kalıcılığı önemli. İlgimi çeken, benim için yararlı olacak bilgileri çabuk hatırlayabileceğim şekilde kalıcı olması yönünde süreç izlerdim” Ö29

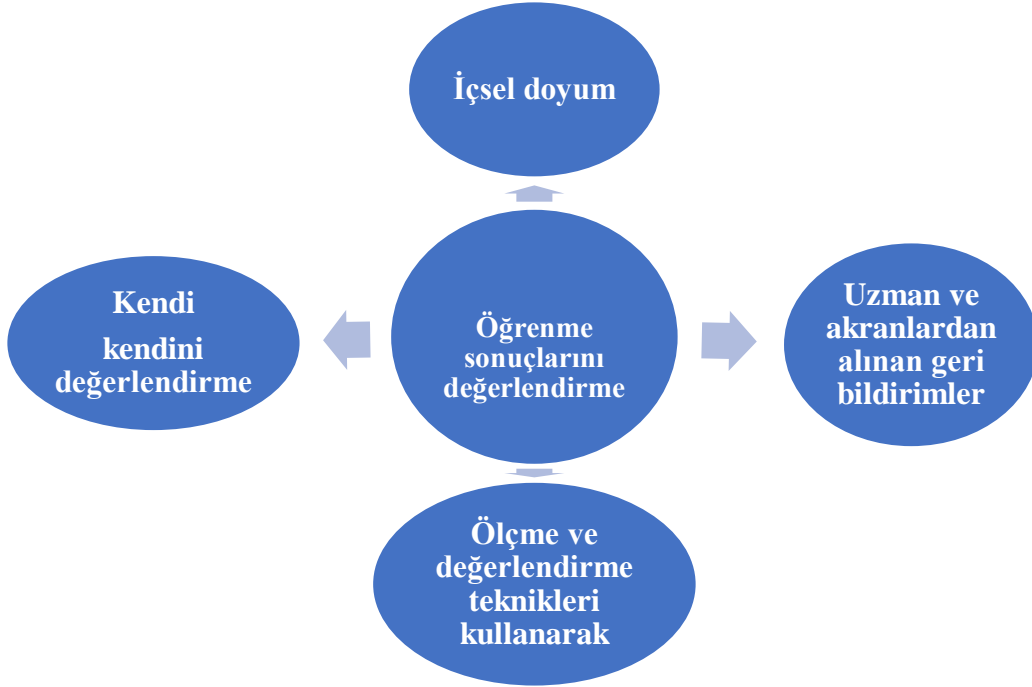
“Not tutma ve altını çizme dikkatimi arttıran en önemli etkinliklerdir. Ayrıca öğrendiğimi başkasına anlatma öğrenmemin tam olup olmadığını bana gösteren en önemli yöntemdir. Ö15

“Öğrenilecek konunun uzunluğu- kısıllığı, sözel veya sayısal olması öğrenme sürecimi etkiler. Bilgiyi en kalıcı nasıl öğrenebildiğimi bilmek de işime yarar. Altını çizme ve anahtar kelimeler oluşturmayı daha çok tercih ederim.” Ö25

“Öğrenirken en çok kullandığım yöntem; kısa notlar ile özet çıkarmak ve önemli gördüğüm şeylerin altını çizmek veya daha sonra okumak üzere telefonuma kaydetmektir. Buradaki amacım öğrenmeyi daha kolay hale getirip, daha kalıcı olmasını sağlamak, değerlendirmemi içsel doyumuma göre yaparım.” Ö44



Şekil 6. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerini belirlemeye dair görüşleri



Şekil 7. Öğretmenlerin öğrenme sonuçlarını değerlendirmeye dair görüşleri

4.4.4 Öğretmenlerin öğrenmeye kendilerini nasıl güdülediklerine dair görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin öğrenmeye kendilerini nasıl güdülediklerine dair görüşleri Tablo 38’de belirtilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Öğrenmeye Kendilerini Nasıl Güdülediklerine Dair Görüşleri

| Tema | Kategoriler | f | % | Kodlar |
|-----------|--|----|-------|--|
| Güdülenme | Çalışmanın sonunda elde edilecek kazancı düşünerek | 25 | 56,81 | Başarı Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö22, Ö30, Ö34, Ö35, Ö42 Mutluluk Ö2, Ö13, Ö32, Ö44 Güven Ö2, Ö29, Ö30, Ö44 İçsel doyum Ö3, Ö9, Ö18, Ö25, Ö26, Ö28, Ö33, Ö34, Ö36 Pratiklik Ö4, Ö31 Saygınlık Ö27, Ö41 Öğrenciye faydalı olma Ö13 |
| | İçsel motivasyon | 18 | 40,90 | Öğrenme isteği Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 Ö17, Ö19, Ö20, Ö24, Ö33, Ö38, Ö39 |

| | | |
|---|----|-------------------|
| | | Merak |
| | | Ö12, Ö37 |
| | | Öğrenmeyi sevme |
| | | Ö6, Ö18, Ö43, Ö44 |
| Bireysel ve mesleki katkı getireceğine inanma | 13 | 29,54 |
| Ö3, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö29, Ö30, Ö35, Ö41 | | |
| Düzenli bir çevre ve uygun zaman | 6 | 13,63 |
| Ö3, Ö7, Ö8, Ö21, Ö28, Ö36 | | |
| Hoşlanılan etkinliklerle keyifli hale getirme | 6 | 13,63 |
| Ö10, Ö13, Ö16, Ö25, Ö28, Ö34 | | |
| Çalışmayı başarımın koşulu olarak görme | 4 | 9,09 |
| Ö23, Ö35, Ö42 | | |
| Öğrenmeye değer olması | 4 | 9,09 |
| Ö22, Ö30, Ö36, Ö44 | | |
| İhtiyaçları göz önünde bulundurma | 4 | 9,09 |
| Ö14, Ö26, Ö40 | | |
| Dış motivasyon | 2 | 4,54 |
| Ö13, Ö26 | | |

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin %56,81 oranında çalışmanın sonunda elde edilecek kazancı düşünerek (başarı, mutluluk, güven, içsel doyum, pratiklik) sonrasında %40,90

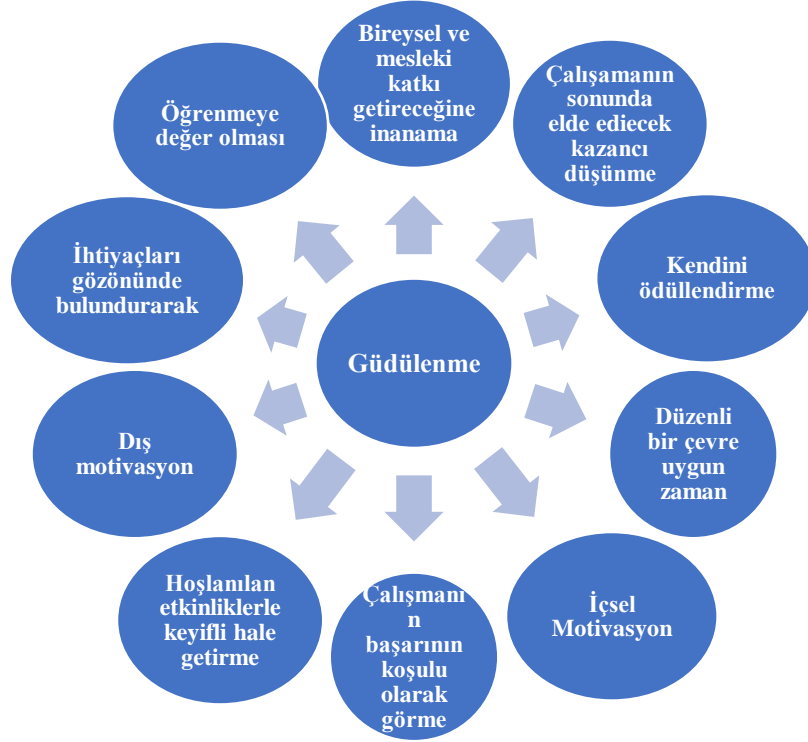
oranında içsel motivasyonu (öğrenme isteği, merak, öğrenmeyi sevme, saygı) dürtüsüyle güdülendikleri anlaşılmıştır.

“Başarılı olma duygusu, ürün ortaya çıkarma, çözüm üretmenin verdiği haz beni en çok güdüleyen dürtülerdir.” Ö4

“Mesleğime ve kendime olan saygıyla güdülenirim.” Ö41

“Öğrendiklerim kişisel gelişimime katkı sağladığından öğreneceklerim benim için anlamlıdır. Başarı da önemlidir fakat başarıdan daha çok kendime güvenimin artması daha önemlidir. Otomatik olarak buda başarıyı doğuruyor.” Ö30

“Öğrenme bana olumlu yönde katkı sağlayacak, Öğrenmenin sonunda mutlu ve huzurlu olacağım. Çevreme daha faydalı biri olacağım, öğrenme sürecinde vaktim iyi geçecek, stresim azalacak vs. şeklinde güdülenirim.” Ö13



Şekil 8. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin görüşleri

4.4.5 Öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılıklarını nasıl devam ettirdiklerine dair görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılıklarını nasıl devam ettirdiklerine dair görüşleri Tablo 39'de belirtmiştir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Öğrenme İstek Ve Kararlılıklarını Nasıl Devam Ettirdiklerine Dair Görüşleri

| Tema | Kategoriler | f | % | Kodlar |
|----------------|------------------------------|----|-------|--|
| Öğrenme | Öğrenme sonucu | 27 | 61,36 | Mutluluk |
| İstek | elde edilen | | | Ö13, Ö27, Ö32 |
| Ve kararlılığı | kazanca göre | | | Başarı inancı |
| | | | | Ö28, Ö42 |
| | | | | Bireysel ve mesleki gelişime katkı |
| | | | | Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9 |
| | | | | Ö10, Ö13, Ö22, Ö23, Ö24 |
| | | | | Ö26, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35, Ö36, Ö40, Ö44 |
| | | | | Günlük hayatta |
| | | | | Uygulanabilirlik |
| | | | | Ö6, Ö8, Ö10 |
| | İçsel motivasyon | 18 | 40,90 | Öğrenme isteği |
| | | | | Ö5, Ö10, Ö17, Ö18, Ö22, Ö43 |
| | | | | Merak |
| | | | | Ö27, Ö30 |
| | | | | İhtiyaç |
| | | | | Ö1, Ö11, Ö38, Ö40, Ö44 |
| | | | | Güven Ö37 |
| | Öğrenmenin kendi sorumluluğu | 9 | 20,45 | |
| | olduğunu düşünme | | | |
| | Ö2, Ö4, Ö9, Ö16, Ö20, | | | |

| | | |
|--|---|------|
| Ö23, Ö35, Ö43 | | |
| Azimli ve kararlı kişileri örnek alarak | 2 | 4,54 |
| Ö3, Ö21 | | |
| Hiçbir fikrim yok | 2 | 4,54 |
| Ö14, Ö41 | | |
| Beklentileri düşük tutmak | 1 | 2,27 |
| Ö12 | | |
| Yapılan işin keyif verme durumuna göre | 1 | 2,27 |
| Ö2 | | |

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılıklarını %61,36 oranında öğrenme sonucu elde edecekleri kazanca göre(mutluluk, başarı inancı ...) daha sonra % 40,90 oranla içsel motivasyon(öğrenme isteği,merak,ihitiyaç,güven) dürtüsüyle devam ettirdikleri anlaşılmıştır.

“Öğrenmenin hayatboyu gerekli olduğunu düşünerek” Ö18

“Öğrenmenin yaşamboyu devam ettiğini bildiğim için her türde toplumsal gruplarla düşünce alışverişinde bulunmayı sevdiğim için ve hem mesleki hem de kişisel yaşantımda meraklı bir kişiliğe sahip olduğum için bu istek ve kararlılık sürekli olacaktır. Ö24

“Olumlu sonuç alana kadar öğrenme isteğimi devam ettiririm. Bana katkı sağlayacağını düşündüğüm bilgileri mesleki ve kişisel konularda daha çok üzerinde dururum. Günlük yaşamda işime yaraması çok önemli.” Ö8

“Mesleki gelişimime ve hayatıma katacağı faydayı düşünerek devam ederim. Bir işi yarım bırakmayı eksiklik olarak kabul ettiğim için devamını getiririm.” Ö9



Şekil 9. Öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılığını nasıl devam ettirdiğine dair görüşleri

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleriyle incelenirken, öz-yönetimli öğrenme düzeyleri 8 alt boyutta ayrı değişkenler vurgulanarak ele alınmıştır. Araştırma öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine dair görüşleriyle desteklenmiştir.

5.1 Genel problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma

Çalışmaya konu olan problem cümlesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve öz-yönetimle öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri ile öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile zorluklara katlanma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki; süreci planlama ile süreci değerlendirme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki; diğer becerileri arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki vardır.

Araştırmanın sonuçları; Candy'nin (1991) yaşam boyu öğrenme için öz-yönetimli öğrenme adlı araştırmasında vurguladığı “öz-yönetimli öğrenme eş zamanlı olarak yaşam boyu eğitimin bir aracı ve sonu olarak görülmektedir.” ifadeleriyle, Mocker ve Spear'ın (1982) yaşam boyu öğrenmeyi resmi, gayri resmi , yaygın ve öz-yönetimli olarak dört boyutta incelediği araştırmasıyla, Muongmee'nin (2007) Tayland'daki eğitim reformunda yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmenin rolünü incelediği araştırmasıyla, Murray'in (2015) öz-yönetimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasıyla ve bu araştırmanın yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme ilişkisi bölümüyle tutarlıdır. Alan yazında bu iki kavramın ilişkili olmadığına dair bulgu yoktur. Öz-yönetimli öğrenmenin yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu ya da alt boyutu olduğuna dair tespitler araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

5.2 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

- Kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun birçok araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir. (Çam ve Üstün,2016; Doğa ve Kavtelek,2015; Güzel,2017; Kazu ve Erten,2016; Konakman ve Yelken,2014; Oral ve Yazar,2013; Şahin ve Arcagök,2014; Tunca, Şahin ve Aydın,2015; Yaman ve Yazar,2015; Yasa,2018; Yılmaz,2016).

Bu bulguyu desteklemeyen araştırmaları inceleyecek olursak; Coşkun ve Demirel (2012), araştırma kapsamındaki bireylerin Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını ve bu farkın da kız öğrenciler yönünde olduğunu tespit etmişlerdir.; Demiralay (2008), Erdoğan (2014) ve Gencel (2013) ise kadınların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Yine Demirel ve Akkoyunlu (2010) araştırmasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu, Alpan (2017) araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın öğretmenler lehine daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. İleri (2017) kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. İzci ve Koç “un (2012) araştırmalarında elde edilen bulgulara göre sonuç kız öğrenciler lehine anlamlı olarak görülmektedir. İleri (2017) kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kılıç ve Tuncel (2015) ilköğretim branş öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yine kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Özçiftçi ve Çakır’da (2015) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi içinde olduklarını saptamışlardır.

Araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesi öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinde cinsiyete dair bir önyargılarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

- Branşları farklı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada branşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun birçok araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Karakuş (2013), Oral ve Yazar (2013), Arcagök ve Şahin (2014), Erdoğan (2014), Kılıç ve Tuncel (2014), Özçiftçi (2014), Ayra, Kösterelioğlu, Çelen (2016) yaptıkları çalışmalarda yaşam boyu öğrenmede branş ve bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmayan çalışmaları değerlendirecek olursak; Ayaz'ın (2016) çalışmasında İngilizce, Coğrafya, Resim, Okul öncesi ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin; Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın'ın (2015) çalışmasında Sosyal bilgiler ve Fen bilgisi öğretmenlerinin; Yaman ve Yazar'ın (2015) çalışmasında Güzel sanatlar öğretmenlerinin; Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen'in (2016) çalışmasında Sınıf öğretmenlerinin; Çam'ın (2017) çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri branşa göre branş öğretmenleri lehinedir. Karahan'ın (2017) Türkçe Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmanın öğretmenlerin branşları açısından anlamlı farklılık içermemesi tüm branşların öğrenme deneyimlerinde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulgusu ile Özçiftçi (2014), Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlıdır.

Araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmayan çalışmalara değerlendirecek olursak; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu, Alpan (2017) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmamakla birlikte, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Tuncel'de (2015) araştırmasında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu, Yaman (2014)'ün araştırmasında 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenlerin diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Yaman ve Yazar (2015) öğretmenler ile yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenmenin kıdeme göre değiştiğini vurgulamıştır. Araştırmanın öğretmenlerin branşları açısından anlamlı farklılık içermemesi tüm kıdemlerdeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye eğilimli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.3 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin sonuç ve tartışma

- Öğrenme ihtiyaçları boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öğrenme ihtiyaçları boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Kıdemleri farklı öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Kadın ve erkek öğretmenlerin beceri kullanma boyutu açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Beceri kullanma boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Kıdemleri farklı öğretmenler arasında beceri kullanma boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Zorluklara katlanma boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Zorluklara katlanma boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Kıdemleri farklı öğretmenlerin zorluklara katlanma boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öz yeterlilik boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öz yeterlilik boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Kıdemleri farklı öğretmenler arasında öz yeterlilik boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Süreci planlama boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Süreci planlama boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Süreci planlama boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

- Kadın ve erkek öğretmenlerin arasında süreci değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Branşları farklı öğretmenler arasında süreci değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri süreci değerlendirme boyutu açısından sözel branş öğretmenlerinden daha yüksektir.
- Kıdemleri farklı öğretmenlerin süreci değerlendirme boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler,6-10 kıdemi olan öğretmenlerden süreci değerlendirme boyutu açısından yüksektir.
- Görevleri tamamlama açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir
- Branşları farklı öğretmenler arasında görevleri tamamlama açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Kıdemleri farklı öğretmenlerin görevleri tamamlama boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- İçsel öznitelik boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Branşları farklı öğretmenler arasında içsel öz nitelik boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- İçsel öznitelik boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmaya konu olan alt problem cümlesinde öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri 8 alt boyutta cinsiyet, branş ve kıdem açısından incelenmiştir. Boyutların hiçbirinde cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın cinsiyet açısından sonuçları birçok araştırmayla tutarlıdır. Küçük Süleymanoğlu'nun (2015) öz- yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve denetim odağı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmamışlardır. Rafie, Pazhakh ve Gorjian'ın (2014) farklı yeterlilik düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlıların konuşma becerileri gelişiminde öz-yönetimli öğrenmenin rolü çalışmasında iki cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Reio ve Davis'in (2006) araştırmasında çalışmaya katılan kişilerin cinsiyet açısından KKÖH'ları arasında fark bulunmamıştır. Lee'nin (2004) çalışmasında cinsiyet değişkenleri bakımından öğrencilerin KKÖH'leri arasında farklılık görülmemiştir. Torabia, Aslani ve Azar'ın (2013) Esfahan

ilindeki ilköğretim okulu öğretmenleri arasında öz-yönetimli öğrenmeyi ölçtüğü çalışmada öz-yönetimli öğrenme seviyesine ilişkin öğretmenler arasında cinsiyet açısından herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın sonucunun tutarlı olmadığı araştırmalar da mevcuttur. Acar'ın (2014) araştırmasının sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre genelde anlamlı farklılık göstermektedir. Özbek, Eroğlu ve Donmuş'un (2017) öğretmen adaylarının KKÖH incelediği araştırmada kadın öğretmen adaylarının KKÖH seviyeleri erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Seyfi'nin (2009) araştırmasına göre kadınların erkeklere göre daha yüksek KKÖH'ye sahip oldukları görülmektedir. Shiong, Arıs ve Tasır'a (2009) göre kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyesi erkek öğrencilere göre yüksektir. Ulusoy'un (2016) lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk seviyesi yüksektir.

Araştırmanın sonucu branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde sadece süreci değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri süreci değerlendirme boyutu açısından sözel branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran branşlarından kaynaklanan öğretim hayatlarındaki süreci değerlendirme sürekliliğini öğrenin yaşamlarına yansıtması şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu yerli ve yabancı literatür tarafından desteklenmemektedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmayışı genel anlamda öğretmenlerin branşa ilişkin öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından aralarında fark olmadığını gösterebilir. Bu yorum, Salas'ın (2010) öğretmenlerin KKÖH düzeylerini incelediği çalışmada , bölümler arasında yapılan karşılaştırmalarda, diğer gruplara göre daha yüksek KKÖH düzeyine sahip bir bölümün bulunmadığı sonucuyla tutarlıdır. Araştırma (Özbek, Eroğlu ve Donmuş, 2017)'un öğretmen adaylarının KKÖH incelediği araştırmanın, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin “kendini yönetme” boyutundaki hazırbulunuşları en yüksek iken fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin “kendini yönetme” boyutundaki hazırbulunuşlukları en düşük olması bulgusuyla tutarlı değildir.

Araştırmanın sonucu kıdem değişkeni bakımından değerlendirildiğinde; yine kıdemleri farklı öğretmenlerin süreci değerlendirme boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık

tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler,6-10 kıdemi olan öğretmenlerden süreci değerlendirme boyutu açısından yüksektir. Bu durum mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde süreci daha iyi değerlendirebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bulgusu Louws, Meirink, Veen ve Driel'in (2017) öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ile öz-yönetimli öğrenme arasındaki doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkileri test ettiği çalışmasında kariyerinin başında ve sonunda olan öğretmenlerin; sınıf yönetimi alanını öğrenmeyi, kariyerinin ortasında olan öğretmenlere göre daha çok tercih ettiği tespitiyle kısmen de olsa ilişkilidir.

5.4 Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmaya konu olan dördüncü alt boyutta yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde;

- Öğretmenlerin yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde bireysel ve mesleki gelişimlerine yönelik neler yaptıklarına ilişkin görüşlerinde; bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla en çok Sanat ve sosyo-kültürel etkinliklere (Satranç, sinema, tiyatro, halk oyunları, enstrüman, konser, ebru...) yöneldikleri, kişisel gelişim ve ilgi alanlarıyla ilgili okumaları ise daha az tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Mesleki gelişimleri incelendiğinde ise Seminer, hizmet-içi ve uzaktan eğitimlere katılım çok yüksek bir yönelimle ilk sırada yer alırken; branşıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etme ikinci sırada, branşı ve ilgi çeken konularda okumanın ise üçüncü sırada tercih edildiği tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini neye göre planladığına ilişkin görüşlerinde, ilgi duyulan sevilen konulara göre ve mesleki açıdan getirisi olma durumuna göre planlamanın aynı orana sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu oranı sonrasında öğrenme ihtiyacı duyulan konulara ve kişisel gelişim – doyuma göre planlama takip etmiştir.
- Öğretmenlerin öğrenme sürecini nasıl değerlendirdiğine yönelik görüşlerinde; bu süreci öğrenme stratejilerini öncelikli olarak bilgiyi öğrenmedeki etkiye (kalıcı olma, hatırlamayı kolaylaştırma) daha sonra ise öğrenilecek konuya göre belirledikleri (konunun uzunluğu ve içeriği) görülmüştür. Süreci değerlendirmenin bir alt boyutu olan öğrenme sonuçlarını değerlendirirken ise ilk sırada kendi kendine değerlendirme (tekrar, soru sorma) ve içsel doyum tercih edilmiştir.

- Öğretmenlerin öğrenmeye kendilerini nasıl güdülediklerine dair görüşlerine ilişkin öğretmenlerin ilk olarak araştırmanın sonunda elde edilecek kazancı düşünerek (başarı, mutluluk, güven, içsel doyum, pratiklik) sonrasında içsel motivasyonu (öğrenme isteği, merak, öğrenmeyi sevmeye, saygı) dürtüsüyle güdüledikleri anlaşılmıştır.
- Öğretmenlerin öğretmenlerin öğrenme istek ve kararlılıklarını nasıl devam ettirdiklerine yönelik görüşlerinde; ilk sırayı öğrenme sonucu elde edecekleri kazanca göre (mutluluk, başarı inancı) alırken daha sonra içsel motivasyon (öğrenme isteği, merak, ihtiyaç, güven) dürtüsüyle devam ettirdikleri anlaşılmıştır.

Çalışmaya konu olan problem cümlesinden “öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir. Elde edilen bulgular öz-yönetimli öğrenmenin her bir aşamasını temsil etmektedir ve bu açıdan Knowles’ın (1975) öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili en iyi bilinen ve en popüler tanımına uymaktadır. Knowles'a göre: En geniş anlamıyla; öz yönetimli öğrenme bireylerin başkalarının yardımıyla ya da yardımcı olmaksızın öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etmede, öğrenme amaçlarını belirlemede, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi ve uygulanmasında, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinde aldıkları inisiyatif sürecini tanımlar. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları alt boyutlar bakımından tutarlı olup birbirini desteklemektedir.

Alan yazında öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmesine yönelik görüşlerini içeren çalışma nerdeyse hiç yoktur. Bu çalışmanın sonuçlarıyla en çok Tekkol ve Demirel (2016)’in öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin betimlendiği araştırma tutarlıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 32 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının genellikle mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan ve ilgilerini uyandıran/merak ettikleri konularda öğrenme ihtiyacı hissettiklerini ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme amaçlarını, bilginin kullanılacağı duruma ve çalışma sonucundaki kazanca göre belirledikleri, öğrenme planlarını ise çalışılacak derse/konuya ve verimli çalıştıkları zamana göre yaptıkları saptanmıştır. Öğrenme esnasında kullanılacak öğrenme stratejilerinin seçiminde derse/konuya uygun olması, bilginin öğrenilmesi üzerindeki etkisi ve kullanım için gereken zaman vb. ölçütlere göre davrandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrenme süreçlerini çalışmadan alınan verime ve öğrenmeye harcanan zamana göre izlediklerini ve öğrenme sonuçlarını

genellikle sınav sonuçlarına göre değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların güdülenme, sebat (öğrenmede ısrarcı olma) ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutlarında da öz-yönetim açısından istenen davranışlar gösterdikleri saptanmıştır.

Öz-yönetimli öğrenmenin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde etkili olduğu Şahin'in (2010) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasıyla tutarlıdır, Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yüksek öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, düşük öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlik düzeylerinde farklılığa yol açtığı söylenebilir. Bu bulgular çalışmanın alan yazın bölümünde Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaşam boyu ve öz yönetimli öğrenme açıklamalarıyla örtüşmektedir.

5.5 Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Yaşam boyu öğrenme kadar olmasa da öz-yönetimli öğrenme öğretmenlerin çok hâkim olduğu bir öğrenme süreci değildir. Her iki kavramında öğretmenler için daha iyi anlaşılması için hem kendi bireysel ve mesleki gelişimleri hem de öğrencilerine bu yeterlilikleri kazandırmak adına öğretmenlere bu kavramları ve daha fazlasını tanıttacak etkinlikler düzenlenebilir ve seminerler verilebilir.
- Araştırmada öz-yönetimli öğrenmenin tanımlarında sıklıkla karşılaşılan süreci değerlendirme alt boyutu branş açısından sınıf öğretmenleri lehine, kıdem açısından ise 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehine çıkmıştır. Bu durumu diğer branş ve kıdemdeki öğretmenlerinde lehine çevirebilecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Alan yazın incelendiğinde her iki öğrenmede süreç gerektirmektedir. Formal, informal ve yaygın öğrenmeleri içerir. Öğretmenler öğrenme yaşantılarına sadece formal öğrenme gözüyle bakmamalı informal ve rastlantısal öğrenmelerini de çeşitlendirmelidir.
- Nitel çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek her türlü öğrenmeye açık oldukları görülmektedir. Özellikle sosyo-kültürel faaliyetlerine yönelik ilgileri okul içinde ve dışında sürekli desteklenebilir.

- Araştırmada öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini göz önünde bulundursak öğretmenlerin okul içindeki ve dışındaki tüm öğrenmeleri hizmet içi eğitimler, sene başı ve sene sonu seminerler vs. öz-yönetimli öğrenmenin aşamaları göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Başka bir deyişle öğretmenler her türlü öğrenme süreçlerinde öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etmede, öğrenme amaçlarını belirlemede, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi ve uygulanmasında, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinde sürekli inisiyatif almalıdırlar.

5.5.1 İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma Kocaeli'nin Kartepe ilçesinde 25 ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genellenebilirliği açısından bu çalışma ileride farklı illerde birden fazla ilçede farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerle yapılabilir.
- Yapılan araştırmada değişken olarak cinsiyet, branş ve kıdem kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda mezuniyet, yaş, medeni durum gibi değişkenler kullanılarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.
- Araştırmada yaşam boyu öğrenme ve öz yönetimli öğrenmenin çeşitli değişkenler açısından birbiriyle ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. İlişki pozitif yönde ve orta düzeydedir. Öz yönetimli öğrenmede sadece süreci değerlendirme alt boyutunda kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu bulguların daha detaylı analizi için anlamlı çıkan boyutlar daha detaylı çalışılabilir ve her iki kavram farklı çalışmalarda tekrar değerlendirilebilir.
- Süreci değerlendirme boyutu hariç her iki kavramda da cinsiyet, branş ve kıdem açısından anlamlı farklılığın çıkmamasının sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M. M. B., Koren, S. F., Muniapan, B., Parasuraman, B. ve Rathakrishnan, B. (2008). Adult Participation In Self-Directed Learning Programs. *International Education Studies*. 1(3), 66-72. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065431>
- Abukari, A. (2004). *Conceptualising Lifelong Learning: A Reflection On Lifelong Learning* (ss. 1-21). 1st International euredocs conference sciences: Transformations experienced by higher education and research institutions in European countries, Paris, France.
- Acar, C. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No: 375674)
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm
- Amista, M. A. (2003). *Adult Learning in the Context of Teachers' Professional Growth* (Doctor Of Education) . Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 3104086)
- Arslan, S. ve Akcaalan, M. (2015). The Adaptation And Validation Of The Turkish Version of The Lifelong Learning Scale (LLS). *The Journal Of International Educational Science*. 2(4), 449-455. Erişim adresi: http://www.inesjournal.com/Makaleler/1830771477_31-id-52.pdf
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong Learning: Concepts And Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*. 19(1), 2-19. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 421733)
- Aykir, Z. (2017). Meslek Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Malatya İli Battalgazi İlçesi Örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 68-79. Erişim Adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06.zeynep_aykir.pdf

- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi* (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No: 412297)
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi.(Tez No: 502420)
- Bartolini, V.,Worth, K. ve Jensen LaConte, J. E. (2014). A shift to inquiry: The heart of effective teaching and professional development for the twenty-first century. *New Educator*, 10(1), 53–61. doi: 10.1080/1547688X.2014.868229-
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching and Learning*, 6 (7) , 25-30. Erişim adresi: <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/download/1122/1106>.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Essex, UK: Pearson Education Limite.
- Cheng, Y. ve Tsui, K. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *The Journal of Educational Research*. 92(3), 141-150. doi :10.1080/00220679909597589
- Bolhuis, S. ve Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7) 837–855. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(01\)00034-8](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(01)00034-8).
- Braman, O. R. (1998). *The Cultural Dimension of Individualism and Collectivism as a Factor in Adult Self-Directed Learning Readiness* (Doctor of Philosophy). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişilmiştir. (UMI No: 9840817)
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In J. Holford, P. Jarvis and C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Bouchard, P. (1996). *A study of self-directed professionals of high attainment* (ED436654). Montreal, Quebec: Concordia University, Department of Education. Erişim adresi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436654.pdf>
- Boud, D. (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Kogan Press.

- Boyatzis, R. E. (1994). *Thoughts on management education and development from a lifelong and careerlong learning perspective*. Paper presented at the AACSB/GMAC Conference on New Models of Management Education, Philadelphia, PA
- Brookfield, S. (1985). The continuing educator and self-directed learning in the community. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice (New Directions for Continuing Education, 25, 75-85*. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1002/ace.36719852509>
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Great Britain: St.Edmundsbury Press Limited. Erişim adresi: <https://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro46>
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives in theory, research, and practice*. New York: Routledge. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chp.4750150110> adresinden erişilmiştir.
- Brockett, R. G. (2006). Self-directed learning and the paradox of choice. *International Journal of Self-Directed Learning, 3(2), 27-33*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/292759313_Selfdirected_learning_and_the_paradox_of_voice
- Caffarella, R. S. (1993). *Self-directed learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 57, 25-35*. doi: 10.1002/ace.36719935705/epdf
- Cai, J. and Cirillo, M. (2014). What do we know about reasoning and proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analyses. *International Journal of Educational Research, 64, 132–140*. doi: 10.1016/j.ijer.2013.10.007
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177%2F074171369204200307> adresinden erişilmiştir.
- Candy, P. C., Crebert, G. ve O Leary, L. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Canberra, Australia: National Board of Employment, Education and Training. <http://hdl.voced.edu.au/10707/94444> adresinden erişilmiştir.

- Carter, M. (2004). Strong Value of Self-Directed Learning in the Workplace: How Supervisors and Learners Gain Leaps in Learning. <https://www.popline.org/node/196005> adresinden erişilmiştir.
- Chapman, J., Toomey, R., McGlip, J., Walsh, M., Warren, E. ve Willams, I. (2003). *Lifelong Learning and teacher education*. Asia Pasific Journal Of Teacher Education, 33(1), 23-34 doi:10.1080/1359866052000341106
- Charlier, J.E and Croché, S. (2005). How European integration is eroding national control over education planning and policy. *European Education*, 37(4), 7-21. doi: 10.2753/EUE1056-4934370401
- Colardyn, D. (2004). Lifelong learning policies in France. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (6), 545-558. doi:10.1080/026037042000311460
- Commission of the European Countries. (1999). *On the imlementation, results and oveall assessment of the european year of lifelong learning*. Report From the Commission To The Council, The European Parliament, The Economic and Social Committee and The Committee of the Regions. <http://aei.pitt.edu/id/eprint/4937.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 01.03.2019
- Commision of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning* . Brüksel. <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 01.03.2019
- Commision of the European Communities (CEC) (2001a). Communication from the Commision: making a European area of lifelong learning a reality (COM (2001) 678, final of 21.11.01), Brussels: EC. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf) adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 01.03.2019
- Commision of the European Communities (CEC) (2001b). Commission staff working document: lifelong learning practice and indicators (COM (2001) 1939, SEC, 28.11.2008) Brussels: EC. [http://aei.pitt.edu/42890/1/SEC_\(2006\)_639.pdf](http://aei.pitt.edu/42890/1/SEC_(2006)_639.pdf) adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 28.11.2018)

- Confessore, G. J. and Confessore, S. J. (Eds.) (1992). *Guideposts to self-directed learning: Expert commentary on essential concepts*. King of Prussia, PA: Organization Design and Development.
- Corabi, J. J. (1995). *A case study of professional growth programs in a local suburban school district: Personal evaluations of professional growth and the building of a professional culture* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9537082)
- Coşkun, D. Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7794/102006>
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development : a practical guide for teachers and schools*. New York: Routledge Falmer.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. (2nd Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cresson C. J. ve Dean, G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators' beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98. Erişim Adresi: <https://www.iup.edu/ace/paace/v9-2000/>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, J. (2014). *Motives and Barriers Affecting Participation in Lifelong Learning Activities by Older Adults* (Master's thesis). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 1525890)
- Çelebi, N., Özdemir, H. ve Eliçin, Ö. (2014). Studying Level of Awareness of Teachers in Terms of their Lifelong Learning Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2030-2038. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.515>
- Çuhadar, E. (2017). *Yerel Gazetelerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkılarının Değerlendirilmesi* (Bartın İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 454712)
- Dabija, D.C., Postelnicu, C. ve Pop, N. A. (2014). *Methodology for Assessing the Degree of Internatinalization of Business Academic Study Programs*. Cluj Economics and Business Seminar Series (CEBSS). Babeş-Bolyai University Faculty of Economics

https://econ.ubbcluj.ro/cebss/11_Spring_Session_2016/4.pdf.adresinden erişilmiştir.

Danis, C. (1992). *A unifying framework for data-based research into adult self-directed learning*. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Self-directed learning: Application and research* (ss. 47-72). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

De La Harpe, B. ve 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. doi: 10.1080/713695729

Deng, Y. L. (1995). *Adult instruction and self-directed learning*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.

Demiralay, R. ve Karadeniz, S. (2008). Developing information literacy skills for lifelong learning in elementary education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 89-119. Erişim adresi: <https://doaj.org/article/39b28ce07ee44ccc8d28f333cb71fc97>

Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.303

Diker C. Y. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi.(Tez No: 258438)

Dinevski, D. ve Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11300-004-0014-z>

Dong,W. (2004). *Improving students' lifelong learning skills in Circuit Analysis*. The China Papers, November, 75-78. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.596.4118&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.

Dragias, A. ve Tsonaki, V. (2015). Lifelong Learning and ICTs. *IJES*, 3(2), 941-94. doi: 10.3991/ijes.v3i2.4353

Devlet Planlama Teşkilatı (2001). *Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu* Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: DPT. http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/08_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf adreinden erişilmiştir.

- Duke, D. ve Stiggins, R. (1990). *Beyond minimum competence: Evaluation for professional development*. In J. Millman ve L. Darling-Hammond (Eds.), Handbook for the evaluation of elementary and secondary teachers. Newbury Park, CA: Sage.
- Duron, D. L. (1994). *Elementary teachers' perceptions regarding professional growth within the school setting* (Doktora Tezi). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 9416316
- Dynan, L., Cate, T. ve Rhee, K. (2008). The Impact of Learning Structure on Students' Readiness for Self-Directed Learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 96-100. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.96-100>
- Elfert, M. (2016). Learning to Live Together: Revisiting the Humanism of the Delors Report. https://www.researchgate.net/publication/280309272_Learning_to_Live_Together_Revisiting_the_Humanism_of_the_Delors_Report. adresinden erişilmiştir.
- European Commission (2007). *Life Long Learning Programme*. https://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html. adresinden erişilmiştir.
- European Commission (2014). Directorate-General for Education and Culture. Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework, Brussels, Belgium, EC Lifelong Learning Programme. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>
- Ferrara, D. J. (2009). *Professional development for music educators: A proposed model and sample program relative to teacher preferences* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3414063)
- Finsterwalda, M., Wagner, P., Schober, B., Luftenegger, M. ve Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning e Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 144-155. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.009
- Fırat, M., Sakar, N. ve Yurdakul, I. K. (2016). Web Interface Design Principles For Adults' Self-Directed Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 17(4). Erişim adresi: <https://doi.org/10.17718/tojde.47086>

- Field, J. (2004). *Lifelong learning and cultural change: A European Perspective, conference paper, Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*, National Chung Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October. doi: 10.1007/978-3-531-91520-3_2
- Fischer, G. (2001). *Conceptual Frameworks And Innovative Computational Environments. In Support Of Self-Directed And Life long learning*. https://www.researchgate.net/publication/2411284_Conceptual_Frameworks_And_Innovative_Computational_Environments_In_Support_Of_SelfDirected_And_Lifelong_Learning adresinden erişilmiştir.
- Fitzgerald, J. M. (2014). *Urban Secondary School Teachers' Understandings of Themselves as Adult Learners and Their Perceptions of Their Professional Development Experiences* (Doctor of Education). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI Number: 3615909)
- Fontaine, R. H. (1996). *Participation In Self-Directed Learning By Older Adults*. (Master's degree). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI Number: 9718179)
- Fox, K. (2011). *Veteran Elementary Teachers' Experiences With Self Directed Learning; An Interpretive Study* (Doctor of Education). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi (UMI Number: 3496082)
- Frackowiak, A. (2017, September). A Review of Lifelong Learning as Natural and Cultural Phenomenon. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(2), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/320356953_A_Review_of_Lifelong_Learning_as_Natural_and_Cultural_Phenomenon
- Fullan, M. (1995). *The limits and potential of professional development*. In T. R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (ss. 114-131). New York: Teachers College Press
- Gabriel, J. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. <http://www.ascd.org/publications/books/104150.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Gammill, D. M. (2013). *Adult learning in a K-12 setting; Job-embedded professional development: Teacher identity and self-efficacy* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No. 3577617).

- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. doi: 10.1177/ 074171369704800103
- Göksan, T. S, Uzundurukan, S ve Kesin N. S. (2009) *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177%2F0001848191041003001>
- Gvaramadze, I. (2007). *Lifelong Learning (LLL): It is never too soon or too late for learning*.
https://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Lifelong_Learning_brief.pdf adresinden erişilmiştir.
- Guglielmino, P. J. ve Murdick, R. G. (1997). Self-directed learning: The quiet revolution in corporate training and development. *SAM Advanced Management Journal*, 62(3), 10-18 Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/fd0ab406a6dd425764999f520a4f1ed3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40946>
- Guglielmino, L. M. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Doctor of education). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 7806004)
- Guskey, T. ve Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Gürkan, H. (2017). *Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez NO: 488640)
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203-210. Erişim adresi <https://doi.org/10.1080/0260137840030304>
- Harvey, L.(2009 Feb.10, Last updated). *Analytic Quality Glossary; Lifelong learning*. Erişim adresi: <https://www.qualityresearchinternational.com/glossary/lifelonglearning.html>

- Hase, S. ve Davis, L. (2002). *Workplace learning: what's the rate of return?* Paper presented at the 83rd American Education Research Association Conference on Validity and value in American Education, New Orleans, LA
- Hildebrant, C. (2016). *The Journey To Becoming An Adult Learner* (Master of Education). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 10103268)
- Hiemstra, R. (2003). *More than three decades of self-directed learning: From where have we Come? Adult Learning*, 14(4), 5-8. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177%2F104515950301400402>
- Hiemstra, R. ve Brockett, R. G. (2012). *Reframing the meaning of self-directed learning: An updated model.* (ss.155-161). Kansas State University Libraries: New Prairie Press Erişim adresi <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/22/>
- Hosmer, W. (1847). *Self-education: Or the philosophy of mental improvement.* Havana, NY: W. H. Ongley.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind.* Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. (1980). *Continuing learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Houle, C. O. (1988). *The inquiring mind (2nd ed.).* Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma. (Original work published 1961)
- Hürsen, Ç. (2016). The impact of curriculum developed in line with authentic learning on the teacher candidates' success, attitude and self-directed learning skills. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 17(1), 73-86. doi: 10.1007/s12564-015-9409-2
- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüş, Tutum ve Yeterlik Algularının Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi) Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa. Erişim adresi: <http://docs.neu.edu.tr/library/6335864248.pdf>
- Hus, V. (2011). Development of ICT Competences in the Environmental Studies Subject in Slovenia. *World Journal on Educational Technology*, 3(3), 190-198. Erişim adresi. https://www.researchgate.net/publication/266522640_Development_of_ICT_competences_in_the_environmental_studies_subject_in_Slovenia

- Hwang Young, S. ve Gorrell J. (2001). Young children's awareness of self-regulated learning (SRL), *Educational Research Association*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451942.pdf>
- İleri, S. (2017). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri* (Karşıyaka-Bayraklı Örnekleme) (Yüksek Lisans Tezi).Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 460556)
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. 1st ed. New York, Harper & Row
- Jadhav, V. G. (2016). Professional Development Of Teachers. *Global Online Electronic International Interdisciplinary Research Journal*, 5(2), 1-8. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/312494430_PROFESSIONAL_DEVELOPMENT_OF_TEACHERS
- James, D. L. (2008). *Self-directed Learning for Early Childhood Educators: Research in Action* (Doctor of Education). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi.(UMI No: 3305572)
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/3e4f/9a38532f14b90fac842335c78e0951adbdcf.pdf>
- Kaplan, A. (2016). Lifelong Learning: Conclusions From A Literature Review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2). (Doctor Of Education) Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi.(UMI No: 3305572)
- Kang Joong, D. (2007). Rhizoactivity: toward a postmodern theory of lifelong learning, *Adult Education Quarterly*, 3(57), 205-220. Erişim adresi <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.911.4171&rep=rep1&type=pdf>

- Karaman, B. (2012) *Yaşam boyu öğrenme bağlamında, ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları* ,(Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi.(Tez No: 346794)
- Karataş, K. ve Başbay, M. (2014). Predicting Self Directed Learning Readiness Level In Terms Of Critical Thinking Disposition, General Self Efficacy and Academic Achievement. *Elementary Education Online*, 13(3), 916-933. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/2154/1977>
- Kennedy, M. (2006). From teacher quality to quality teaching. *Educational Leadership*, 63 (6), 14-19 Erişim adresi: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar06/vol63/num06/From-Teacher-Quality-to-Quality-Teaching.aspx>
- Kendall, M., Samways, B. ve Wibe, J. (2002). *Position paper; Lifelong learning, version 1*. Weert, T.V. (Ed.). Laxenburg; Austria. International Federation for Information Processing (IFIP), <http://www.ifip-tc3.net/IMG/pdf/lllv1.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No: 384164)
- Kidd, J. R. (1973). *How adults learn*. Chicago, IL: Association Press.
- King, M. ve Newman, F. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*. 81 (8), 576-580. Erişim adresi: <http://proxy.sakarya.deep-knowledge.net/MuseSessionID=0212f5u30/MuseProtocol=http/MuseHost=eds.a.ebscohost.com/MusePath/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=09566c21-305a-4b10-8bef-4fcce57a1e69%40sdc-v-sessmgr02>
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P. ve Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. doi: 10.1080/02601371003700584
- Kohonen, V.(1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, 14-39. Cambridge: Cambridge University Press.-
- Knapper, C. ve Cropley, A. J. (2000b). *Lifelong learning in higher education*. USA: Stylus Publishing Inc.

- Knox, A. B. (1980). Proficiency theory of adult learning. *Contemporary Educational Psychology*, 5(4), 378-404. Erişim adresi: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0361-476X\(80\)90059-4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0361-476X(80)90059-4)
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press and Cambridge Book Co.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From andragogy to pedagogy* (2nd ed.). Chicago, IL: Follett
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston : Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. ve Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Oxford, UK: Elsevier.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean ? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470 – 474. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.090
- Laal, M., Laal, A. ve Aliramaei, A. (2014) ‘Continuing Education; lifelong learning’, *Procedia- Social and Behavioural Sciences* 116(1): 4052-4056. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.889
- Langel, J. J. (2011). *An Exploratory Study Of Resource Selection And Evaluation By Self-Directed Leisure Learners Who Participate In Online Learning Communities* (Doctor of Philosophy). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi.(UMI Number: 3458416)
- Lee, A. N. ve Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers’ perceptions of principal’s and immediate supervisor’s empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79. doi:10.1016/j.tate.2014.03.006
- Levine, S. (1989). *Promoting adult growth in schools: The promise of professional development*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Lew, C. (2006). *The Professional Learning Community: The Self-Directed Learning Of Teachers And The Practices Of Professional Communities* (Doctor of Philosophy) Proquest Dissertations and Thesis . (UMI Number: 322151)

- Lewis-Fitzgerald, C. (2005, September 15). *Barriers to Participating in Learning and in the Community*. REMIT University, RMIT Learning Networks / Community and Regional Partnerships / IECD, Melbourne; Australia, <https://ala.asn.au/conf/2005/downloads/papers/workshops/Cheryl%20Lewis%20Barriers%20to%20learning.pdf>
- Lohman, M. C. ve Woolf, N. H. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 59-74 Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/13540600123835>
- Long, H. B. (1989). Self-directed learning: Emerging theory and practice. In Long, H. B. and Associates (Eds.), *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Lowry, C. M. (1989). *Supporting and facilitating self-directed learning*. Erişim Adresi: <https://www.ericdigests.org/pre-9213/self.htm>
- Louws, Meirink, Veen ve Driel. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education (66)* 171-183 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004>
- Maç, N. ve Dede, A. (2008). *Informal learning at work and the role of informal learning in employment*. Konya Chamber of Commerce, Erişim adresi: http://www.kto.org.tr/d/file/informel_rapor.pdf
- Manning, G. (2007). Self-Directed Learning: A Key Component of Adult Learning Theory. *Journal of the Washington Institute of China Studies*, 2(2), 104-115 . Erişim adresi: <https://www.bpastudies.org/bpastudies/article/view/38/67>
- McRobbie, J. (2000). Career-long teacher development: Policies that make sense. Knowledge Brief 1. [Online]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454165.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. ve Mauch, W. (2001). Revisiting lifelong learning for the 21st century. *UNESCO Institute for Education*. <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/revisiting-lifelong-learning-21st-century> adresinden erişilmiştir.

- MEB, (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Yüksek Planlama Kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2014). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://www.sp.gov.tr/tr/temel-belge/s/176/Turkiye+Hayat+Boyu+Ogrenme+Strateji+Belgesi+ve_Eylem+Plani+_2014-2018 adresinden erişilmiştir.
- Mendes, A. R., Dohms, K. P., Conceição, C. D., José, L. J., Mosquera, M. ve Stobäus, C. D. (2016). Elements for the Personal and Professional Development of Teachers. *Creative Education*, 7(10) 1444-1455. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710150>
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. ve Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 52(1), 3-24. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177%2F074171368103200101>
- Mezirow, J. (1985). *A Critical Theory of Self-Directed Learning..* In Brookfield, S. Ed. Self-Directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education. No. 25. March 1985. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miflin, B. (2004). Adult learning, self-directed learning and problem based learning: Deconstructing the connections. *Teaching in Higher Education*, 9(1), 43-53. doi: 10.1080 / 1356251032000166821
- Mizell, H. (2010). Why professional development matters. Oxford, OH: Learning Forward
- Mocker, D. W. ve Spear, G. E. (1982). Lifelong learning: Formal, nonformal. informal, and self-directed. *Adult Education Quaterly*. 28(2), 159-175 Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177%2F0001848183033004009>
- Muongmee (2007).The role of lifelong learning and self directed learning in educational reform in Thailand. *Educational Journal of Thailand*, 1(1), 33-42 Erişim adresi:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.6137&rep=rep1&type=pdf>

- Mushayikwa, E. ve Lubben, F. (2009). Self-directed professional development: Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching & Teacher Education*, 25(3), 375-382. doi:10.1016/j.tate.2008.12.003
- Murray, H. (2015). Lifelong Learning in the Twenty-First Century: An Investigation of the Interrelationships Between Self-Directed Learning and Lifelong Learning (Doctor of Education). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI Number: 3663914)
- Nordstrom, N. M. ve Merz, J. F. (2006). Learning later, living greater; the secret for making the most of your after-50 years. Colorado; USA, Sentient Boulder CO Publishing.
- Nyiri, R. B. (1997). *The Relationship Between Effective Teaching, Lifelong Learning, and The Implementation of Current Best Practices* (Doctor of Education) ProQuest Dissertations ve Theses veri tabanından erişildi. (UMI Number: 9725234).
- Owen, T. R. (2002). *Self-directed learning in adulthood: A literature review* (Report No. CE 082822). Morehead, KY: Morehead State University. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED461050>
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996. Paris: OECD*) <http://hdl.voced.edu.au/10707/97779> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2007). *Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/38465471.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde hayat boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121. Erişim adresi: <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/116-164-1-SM.pdf>
- Özcan, D. (2011). Evaluation of 4th and 5th Classes Teachers' Competence Perceptions towards Lifelong Learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1), 1-9. Erişim adresi. <http://archives.sproc.org/index.php/ijlt/article/download/323/159>

- Ozdemir, S. T. (2003). Medicine education and adult learning. *Uludag University Faculty of Medicine Journal*, 29(2), 25-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/uutfd/issue/35251/391082>
- Özer K. (2001). *Fiziksel Uygunluk.*, Nobel Yayın Dağıtım, ss.61-194, Ankara, 2001.
- Park, E. ve Confessore, G. J. (2007). An interactive model of instructional development. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 38-57. Erişim adresi: <https://oltraining.com/SDLwebsite/IJSDL/IJSDL4.2-2007.pdf>
- Pieri, M., and Diamantini, D. (2010). Teachers of life and ICT. *World Journal on Educational Technology*, 2(3), 158–168. Erişim adresi. <https://arastirmax.com/en/publication/world-journal-educationaltechnology/2/3/teachers-life-and-ict/arid/1d7e8f39-3edb-48c7-ac80-ab239155b6c5>
- Porter, B. D. (2014). *Religious Educators' Experiences With Self-Directed Learning* (Doctor of Philosophy). Proquest Dissertations and Thesis veri abanından erişildi. (UMI No: 3683596).
- Rafie, A. Pazhakh ve B.Gorjian. (2014). The Role of Self-Directed Learning in Developing Speaking of Iranian EFL Learners at Different Proficiency Levels. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(1) ,76-84. Erişim adresi. <https://pdfs.semanticscholar.org/9fd2/3a28fb02f5be567f68695dcfa477e79bb0de.pdf>
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s (Revised ed.)*. Columbus, OH: Merrill.
- Sanders, T. ve Eberhart, N. (1994). *Teaching as learning*. In D.Walling (Ed.), *Teachers as leaders perspectives in the professional development of teachers*, ss.71-99. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 278420)
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından elde edilmiştir.(Tez No: 374996)

- Scholl, S. C. (2017). *The Interaction Effects of Professional Learning Community Activities On Teacher Perfection Of Readiness For Self-Direction In Learning: An Activity Theory Perspective* (Doctor Of Education) . Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI Number: 10637988)
- Seaman, D. F. ve Fellenez, R. A. (1989). *Effective Strategies for Teaching Adults*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Sheckley, B. ve Keeton, M. (1997). *Improving employee development: Perspectives from research and practice*. Institute for research on adults in higher education. Chicago IL: The Council for Adults and Experimental Learning, University of Maryland University College.
- Shuman L. J., Besterfield-Sacre, M. ve McGourty, J. (2005). The ABET "Professional Skills" - Can They Be Taught? Can They Be Asssed? *Journal of Engineering Education*, 94(1), 41-55. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00828.x>
- Spear, G. E. ve Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0001848184035001001>
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 15(3), 838-854. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Stephens, G. P. (2018). *Self-Directed Teacher Learning In Secondary School Mathematics Using The Interconnected Model Of Professional Growth* (Doctor of Education). Proquest Dissertation and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 10828476)
- Sugrue, C. ve Thuama, C. U. (1994). Lifelong learning for teachers in Ireland: policy, provision and vision. *Journal of In-Service Education*, 23(1), 55-70. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/13674589700200004>
- Sutton, P. (1996). *Lifelong Learning and Continuing Education*. In: Albert C. Tuijnman, ed., *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015601909731>

- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-404. Erişim adresi; <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının Ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi*. (Doctor of Education). Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI Number: 04707201)
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556 https://www.researchgate.net/publication/266445243_Key_competences_for_lifelong_learning_The_case_of_prospective_teachers
- Slotnik, H. B. (1999). How doctors learn: Physicians' self-directed learning episodes. *Academic Medicine*, 74(10), 1106-1117. Erişim adresi: - <http://winbev.pbworks.com/f/Slotnik.pdf>
- Smith, M.K. (t.y). *Lifelong learning* Erişim adresi: <http://infed.org/mobi/lifelong-learning/>
- Smylie, M., Bay, M. ve Tozer, S. (1999). *Preparing teachers as agents of change*. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers*, ss. 29-62 . Chicago: University of Chicago Press.
- Steinke, K. (2012). Implementing SDL as professional development in K-12. *International Forum of Teaching and Studies*, 8(1), 54-63 Erişim adresi: <http://proxy.sakarya.deep-knowledge.net/MuseSessionID=0212f5u3p/MuseProtocol=http/MuseHost=eds.a.ebscohost.com/MusePath/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=0462b5f5-d834-4270-a29c-dd7c08bdcb61%40sessionmgr4006>
- Tanatar, E. (2017). Öğretmenlerin İş Değerleri İle Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:490644)
- Taylor, M. (1981). *The Social Dimension of Adult Learning*. In: Salter L (ed.). *Communication Studies in Canada*. Butterworth. Toronto, Ontario, ss.133-146.

- Thompson, L. M. (1999). *Love of learning as the driver for self-directed learning in the workplace* (Doctoral dissertation) Proquest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 9922518)
- Torabia, N., Aslani, G. ve Bahrami, A. (2013, July). A study on self-directed learning among preliminary school teachers in Esfahan. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 83, 131–134. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.043
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects* (2nd ed.). Austin, Texas: Learning Concepts.
- Tuijnman, A. ve Boström, A. K. (2002, March). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review Of Education*, 48(1/2), 93-110. Erişim adresi <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015601909731>
- Ulusoy, B. (2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez veri tabanından erişildi . (Tez no:439281)
- Urhan, N. (2016). *In the Framework of European Social Policy, How Are Lifelong Learning (LLL) and Recognition of Prior Learning (RPL) Interpreted and Implemented in Turkey and France?* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK tez veri tabanından erişildi. (Tez no:403202)
- Wang, H. (2015). *Lifelong Learning in Information Age*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/228721952_Lifelong_Learning_in_Information_Age adresinden alındı
- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2006). Examining the teaching life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ745557>
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır Örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/22597/241367>
- Yıldırım, R. (2017). Sürekli Eğitim merkezi yöneticilerine göre üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak*

Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 1-28. Erişim adresi:
<https://doi.org/10.29065/usakead.335020>

EKLER

EK 1- Yönerge

Saygıdeğer Katılımcı;

Bu formdan elde edilecek veriler Sakarya Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve ad-soyad bilgisi istenmeyecektir. Sizden istenen, her ifade için olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu yansıtacak şekilde cevaplar vermenizdir. Bölümlerden önceki ifadeleri dikkatlice okumanızı, herhangi bir bölümü boş bırakmamanızı ve bir soru için birden fazla seçenek işaretlememenizi önemle rica eder, katılımınız için teşekkür ederim.

Funda ARSLAN

EK 2- Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu kısa formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

Katkılarınızdan dolayı teőkükürler.

Cinsiyet:

Yaş:

Branş:

Kıdem:

EK 3- Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

| Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtı vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim. | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Eğitimimi kendim planlamayı tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Birden fazla çözümü olan problemleri tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Beklenmedik problemlerle baş edebilir ve ortaya çıktıkları anda bu problemleri çözebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Belirsiz durumlarda kendimi huzurlu hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Başkalarının karışıklık olarak gördüğü durumları çözümleyerek anlam verebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Öğrenmem ve öğrenmemi nasıl geliştireceğim hakkında çoğunlukla düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Öz-yönetimli bir öğrenen olduğumu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Başarımı değerlendirirken arkadaşlarımdan daha iyi olduğumu düşünürüm. (Başarımı arkadaşlarımdan daha iyi değerlendirdiğimi düşünürüm.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Öğrenmeyi, sadece öğrenmek adına severim. (Öğrenmek için öğrenmeyi severim.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Akademik eğitimimi, pratik konularla ilişkilendirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | İhtiyacım olan bilgiyi sık sık kolaylıkla bulurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Yeni bir materyal ile karşılaştığımda, daha önce öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Okulda öğrendiklerimi anlamlandırmak benim sorumluluğumdur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Yeni bir şey öğrendiğimde, detaylardan ziyade “büyük resme” odaklanmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-4 Öz -Yönetimli Öğrenme Ölçeği

| Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. | | | | | | |
| 1 | Her zaman bir şeyler öğrenmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğrenmeye meraklı biriyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Bir şeyler öğrenmek için büyük istek duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Öğrenme isteğimin farkındayım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Görevlerimi sürekli zamanında tamamlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Başladığım görevi her zaman bitiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Görevlerimi her zaman bitiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Gerektiğinde çalışma ve görevlerimin tarih ve saatini ayarlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Çalışmaya başlamadan önce çalışma planı hazırlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Çalışma planı yapmak benim için zor değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Bir şeyleri okuma ve anlama konusundaki performansımdan memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Bir şeyler öğrenmek için kaynaklardan yararlanma konusundaki performansımdan memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Sorulara cevap verme konusundaki performansımdan memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Doğru cevap verdiğim soruları en doğru şekilde cevaplandırdığıma emin olurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Çevremde tartışılan en zor konuları bile anlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Çoktan seçmeli sorularda başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Bilgi ve beceriyi en iyi şekilde öğrenebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Zor konuları dahi öğrenmek için bir yol bulurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Ne kadar meşgul olursam olayım bir şeyler öğrenmek için çabalarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Yanlış yapma ihtimalim olsa da zor soruları çözmek için uğraşırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | İlgili olduğum konuyu öğrenmek için sabahlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Öğrenme performansımı değerlendirmek önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Öğrenme performansımı değerlendirmek benim için ilgi çekicidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Çalışma planlarının etkililiğini değerlendirmek önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Performansımın iyi sonuçlanmasını çabalarımın bir sonucu olarak görürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | İyi sonuçlar almamı süreci başarılı yürütmeme bağlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Performansım kötü sonuçlandığında yeteri kadar çaba sarf etmediğimi düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-5 Öğretmenlere Uygulanan Görüşme Formu

Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Cinsiyet: Yaş: Branş: Kıdem:

1.Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu varsayarsak bireysel ve mesleki alanda kendinizi geliştirmek için neler yaparsınız?

2.Yaşam boyu devam eden bu süreçte öğrenme etkinliklerinizi neye göre planlarsınız? (alternatif sondalar: Öğrenme ihtiyacı duyduğunuz konular ve öğrenme amaçlarınız nelerdir?)

3.Öğrenme sürecini nasıl izlersiniz? (Alternatif sondalar: öğrenme stratejilerinizi neye göre belirlersiniz ve öğrenme sonuçlarını nasıl değerlendirirsiniz?)

4.Öğrenmeye kendinizi nasıl güdülersiniz?

5.Öğrenme isteğinizi ve kararlılığınızı nasıl devam ettirirsiniz?

EK-6 Görüşmeler İçin Toplanan Ses Kayıtlarının Deşifre Örnekleri

Deşifre 1

Araştırmacı: Merhaba, hoş geldiniz

Öğretmen X: Merhaba

Araştırmacı: Yaşınızı öğrenebilir miyim?

Öğretmen X: 29

Araştırmacı: Branşınız?

Öğretmen X: Matematik

Araştırmacı: Kıdeminiz?

Öğretmen X:6

Araştırmacı: Öncelikle kendimi tanıtayım. Ben Türk Fransız Kardeşlik Ortaokulu İngilizce öğretmeni Funda ARSLAN. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalında yüksek lisans programında tez aşamasında öğrenciyim.

Araştırmacı: Tez konum Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Bu kapsamda anket ve görüşme yapıyorum. Yardımcı olabilirsiniz sevinirim. Sorularına geçiyorum.

Araştırmacı: Öğrenmenin yaşam boyu süren bir eylem olduğunu varsayarsak bireysel ve mesleki anlamda kendinizi geliştirmek için neler yaparsınız?

Öğretmen X: Öğrenme kesinlikle yaşam boyu devam eden bir eylem. Bizim mesleğimiz de buna uygun zaten. Çünkü gençlere hitap ediyoruz. Sürekli kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Bu yüzden kendimizi geliştirmemiz için faydalı ve güzel bir şeyler yapmamız gerekiyor. Bununla ilgili en başta alanımla ilgili kitaplar ve dergiler araştırdım.

Araştırmacı: Bu cevabı mesleki gelişiminiz kapsamında kabul ediyorum?

Öğretmen X: Bireysel gelişimimi de desteklediğini düşünüyorum okumalarımın. Alanımızla ilgili dergileri takip etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.

Araştırmacı: Başka bir şey yapıyor musunuz mesleki gelişiminize katkı sunması noktasında?

Öğretmen X: Öğrencilerle iletişimimi kuvvetlendirecek etkinliklere katılmaya ve farklı kültürleri tanımaya vakit ayırıyorum.

Araştırmacı: Mesleki gelişiminizin yanı sıra bireysel gelişiminiz için de yaptığınız bir şeyler var mı?

Öğretmen X: Bireysel olarak farklı yerler keşfetmek için gezmek, sinema ve tiyatro gibi etkinliklerle kendimi zenginleştirmek gibi bir yol izliyorum.

Araştırmacı: Öğrenme-öğretme etkinliklerinizi neye göre planlıyorsunuz?

Öğretmen X: Kişisel doyuma ulaşmak ve kendimi mutlu hissedebilmek önceliğimdir. Öğrenme sonucunda bir kazanca dönüşmesi de önemli.

Araştırmacı: Öğrenme süreçlerini nasıl izlersiniz?

Öğretmen X: Bilgiyi bir bütün olarak değerlendirir daha sonra da parçalara ayırırım. Tümdengelim de diyebiliriz buna. Bir kavram haritası çıkarmak da bir yöntem olabilir.

Araştırmacı: Öğrenip öğrenmediğinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretmen X: Kendi öz değerlendirmemi yaparak ve içsel olarak kendimi huzurlu hissetmek de önemlidir.

Araştırmacı: Öğrenmeye kendinizi nasıl güdülersiniz?

Öğretmen X: Genellikle geribildirimleri dikkate alırım. Sonuç odaklı biri olarak kazanımlara bakarım.

Araştırmacı: Öğrenme kararlılığınızı nasıl sürdürürsünüz?

Bu mesleği seçmemdeki sebeplerden biri de budur. Sürekli bir şeyler öğrenmem gerektiğine inanırım. Sorumluluklarımdan birinin öğrenmek olduğunu düşünüyorum. Günlük yaşamda karşılığını görmek de motive ediyor beni.

Araştırmacı: Günlük yaşamdaki katkısını somutlaştırarak anlatır mısınız?

Öğretmen X: Bireysel faaliyetlerimizi etkiliyor daha çok. Mesleki bilgilerimi kullanabildiğim her alanda bu bilgileri kullanıyorum.

Araştırmacı: Mesleki anlamdaki bilginizi geliştirmek için katıldığınız bir eğitimi günlük yaşamınıza yansıttığınız bir etkinlik oldu mu?

Öğretmen X: Tam olarak hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Görüş ve önerileriniz için teşekkür ederim.

Deşifre 2

Araştırmacı: Merhaba, hoş geldiniz.

Araştırmacı: Yaşınızı, branşınızı ve kıdeminizi öğrenebilir miyim?

Öğretmen Y, Türkçe, 4

Araştırmacı: Öncelikle kendimi tanıtayım. Ben Türk Fransız Kardeşlik Ortaokulu İngilizce öğretmeni Funda ARSLAN. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalında yüksek lisans programında tez aşamasında öğrenciyim.

Araştırmacı: Tez konum Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Bu kapsamda anket ve görüşme yapıyorum. Yardımcı olabilirsiniz sevinirim. Sorularına geçiyorum.

Araştırmacı: Öğrenmenin yaşam boyu süren bir eylem olduğunu varsayarsak bireysel ve mesleki anlamda kendinizi geliştirmek için neler yaparsınız?

Öğretmen Y: Bireysel ve mesleki öğrenmelerimizin birbirini destekleyecek bir bütün teşkil ettiğini düşünüyorum. Doğu'nun informal ve Batı'nın formal öğrenme süreçlerinin bir sentezi olduğunu düşünüyorum. Disiplinlerarasılık ve metinlerarasılık bu noktada anahtar kavramlarımız olabilir.

Araştırmacı: Mesleki gelişiminizin yanı sıra bireysel gelişiminiz için de yaptığınız bir şeyler var mı?

Öğretmen Y: İnsan aklını kullanması yönüyle diğer varlıklardan ayrılır. Öğrenme eylemi akılla yürütülen bir etkinlik olduğuna göre öğrenme akamete uğradığında akıl kullanılmıyor demektir. Yunus Emre'nin halka yazmak ve Hakk'a yazmak olarak tasnif ettiği yazma eyleminin arka planında da öğrenme süreçlerimiz yer alır.

Araştırmacı: Bu durumda öğrenme motivasyonunuz içsel bir güdülenmeye mi dayanıyor?

Öğretmen Y: Kesinlikle öyle. Dışarıklı bir belirlenimim yok.

Araştırmacı: Öğrenme-öğretme etkinliklerinizi neye göre planlıyorsunuz?

Öğretmen Y: Planım; tüm öğrenmelerimi şahsi olarak kurgulamaktır. Seyahat etmek ve okumak iki temel nirengi noktasıdır.

Araştırmacı: Zaman veya mekân kısıtlamanız var mı?

Öğretmen Y: Zaman kısıtlamam söz konusu değil. Uyanık kaldığım her anı öğrenmenin zemini olarak düşünürüm. Mekânın da تنها ya da kalabalık olması bir fark yaratmaz.

Araştırmacı: Öğrenme süreçlerini nasıl izlersiniz?

Öğretmen Y: Stratejim kendime dair geribildirimlerimdir. Öğrenme hızımı ve miktarımı eleştirel bir tutumla değerlendiririm.

Araştırmacı: Öğrenme süreçlerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretmen Y: Verimlilik esastır. Olumsuz yönlerimi ön plana çıkarır ve değişik stratejiler uygulamaya çalışırım.

Araştırmacı: Öğrenmeye kendinizi nasıl motive edersiniz?

Öğretmen Y: Bu konuda motivasyona ihtiyacım yok diye düşünüyorum. Zira öğrenmeden yitip giden bir günün bana zarar verdiğini düşünürüm. Dolayısıyla her gün yeni bir şey öğrenmiş olmaya gayret sarf ederim.

Araştırmacı: Öğrenme kararlılığınızı nasıl sürdürürsünüz?

Öğretmen Y: Bir konuda kararlı olmak motivasyonu zorunlu kılmaz. Bazen zarureter de kararlılığı sürdürmeye yardımcı olur.

Araştırmacı: Katkınız için teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Funda ARSLAN, 1987 yılında Gaziantep’te doğdu. Lise öğrenimini 2005 yılında Gaziantep 19 Mayıs Yabancı Dil Ağırlıklı Lise’de tamamladı. Lisans eğitimine 2006-2010 yılları arasında Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Eğitimi Bilim Dalı’ında devam etti. Lisansüstü öğrenimine 2016 güz yarısında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam boyu Öğrenme Bilim dalında başladı. 2010 Güz yarısından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulda görev yapmaktadır.

e- mail:fundaarslan27@gmail.com