

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

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
VE ÖZYETERLİK İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ
(SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA ÇETİN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEP DEMİRTAŞ

HAZİRAN 2019

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
VE ÖZYETERLİK İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ
(SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA ÇETİN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEP DEMİRTAŞ

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza 

Fatma ÇETİN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik ile İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ



Üye Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN



Üye Danışman Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04.07.2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
Enstitü Müdürü

İTHAF

'Kızım okuyup öğretmen olacak.'
diyen rahmetli annem ve canım aileme...

ÖN SÖZ

Eğitim, insanlık tarihi kadar köklü bir kavramdır. İnsanlık tarihi kadar köklü olan eğitim kavramı, gücünü geçmişten bugüne taşımaktadır. Bu güç, başta bilimler ve çeşitli disiplinler olmak üzere hayatın her alanında fark edilmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıl ileri teknolojilere erişildiği, sınırların aşıldığı, her alanda rekabetin yaşandığı bir yüzyıldır. 21. yüzyıl, bireylerden birden fazla beceriye sahip olmasını ve bu becerileri uygulama ve oradan da üst seviyelere ulaştırmasını beklemektedir. Bireylerin tüm bu beklentileri karşılama yol gösterici olacak olan ise öğrenmeyi öğrenmek, diğer deyişle yaşam boyu öğrenmedir.

Bilimden sanata, ekonomiden psikolojiye geniş bir yelpazede paradigma değişimi ile yüz yüzeyiz. Elbette bu paradigma okullarda okutulan ders kitaplarının içeriğinden tutun da bilginin kullanılıp yorumlanmasına doğru evrilmesi ile göze çarpmaktadır. Bugün artık eski ezberle, kalıpları uygula anlayışına veda edilmektedir. Eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi, bütün öğrenmelerin içinde göze çarpmaktadır.

Bilgi çağında yaşam boyu öğrenme kavramı, bireyleri hayatın her alanında bir öğrenme ile karşı karşıya getirir. Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenme becerisini temel alan birey ve toplumlar için öğrenmeyi öğrenmek bir zorunluluk değil bir gelişim süreci olarak değerlendirilebilir. Bu gelişim sürecini yönetirken birey, bilgiye erişmenin ve onu kullanmanın pratiğine sahip olmalıdır. Burada yaşam boyu öğrenmenin önemi, bireyin zaman ve mekândan bağımsız her türlü öğrenmeye açık oluşu ile ilgilidir.

Bu araştırmanın hazırlanma sürecinde her zaman yol gösterici olan saygıdeğer danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ'a, eğitim öğretim hayatımda 'Her şeyin iyisini bilenler yapar.' sloganı ile bana daima en iyiye ulaşmam ve hedeflerimi gerçekleştirmem için yardımcı olan ve yol göstericiliğini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a, verilerimin sorunsuz şekilde toplanmasında yardımcı olan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a, Öğr. Gör. Basri ÖZÇELİK'e, Prof. Dr. Murat İSKENDER'e, Dr. Öğr.

Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU'na, Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansım süresince, çalışmalarımı ilerletme konusunda destek ve fikirlerini esirgemeyen uzman psikolojik danışman Ergül KARA'ya, psikolojik danışman Cebrail AY'a, lisans hayatım boyunca örnek aldığım ve yolundan yürümek için gayret gösterdiğim Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KAYA'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ'a, Doç. Dr. Eyüp ÇELİK'e ve burada adını anmadığım fakat eğitim hayatımda üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Maddi ve manevi açıdan destek olan, beni daima cesaretlendiren ve yolumu açan biricik aileme sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÖZYETERLİK İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

ÇETİN, Fatma

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ

Haziran, 2019. xix+126 Sayfa.

Araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlikle ilişkisini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmada, nicel desen ve nicel yöntemlerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ve örneklemini evrenden rastgele seçilen, örgün öğrenim gören öğrenciler (868 öğrenci) oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan ölçekler, Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan, Sherer ve arkadaşlarının (1982) geliştirdiği, Genel Özyeterlik Ölçeği'dir.

Araştırma verilerinin analizinde, t testi, varyans analizi, betimsel istatistikler, korelasyon katsayıları, çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, bir istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanlarının stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenmede puanlarından yüksek olduğu,

özyeterliklerinin de orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, sınıf düzeylerine ve bölümlere göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından özyönetim yeterlikleri ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlikle pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutu ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken özyeterlik ile anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ile bilgiyi elde etme yeterlikleri alt boyutu ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Dijital yeterlikler alt boyutu ile karar verebilme yeterliği alt boyutu derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Öğrenme Yaklaşımları, Özyeterlik, Eğitim Fakültesi Öğrencileri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING APPROACHES AND SELF-EFFICIENCY OF LIFELONG LEARNING COMPATENS EDUCATION FACULTY STUDENTS

(SAMPLE OF SAKARYA UNIVERSITY)

ÇETİN, Fatma

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Subfield of Lifelong Learning

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

June, 2019. xix+126 Page.

The purpose of this research is to examine the site students' lifelong learning competences in terms of their learning approaches, self-efficacy and various variables. In the survey, quantitative method and the general descriptive method within the scope of quantitative method are used. The universe of the research consists of Sakarya University Educational Faculty students and its sampling consists of the students subject to formal education who have been elected randomly from the universe (868 students). Scales which are used to collect the data of the research are; Lifelong Learning Competence Scale, developed by Uzunboylu and Hürsen (2011), Learning Approaches Scale, developed by Ekinci (2008) and General Self efficacy Scale, developed by Sherer and his friends (1982), of which the adoption into Turkish, validity and reliability studies were made by Yıldırım and İlhan (2010). For the analysis of research data, t test, variance analysis, descriptive statistics, correlation coefficients, multiple regression analysis were used. Data of the research were analyzed through a statistical program.

The deeply learning grades of the students who have high levels of education faculty student's lifelong learning competences, are more higher than the other two approaches but superficial learning is higher than strategic learning and self-efficacy is more than medium level. In conclusion of the research, after the examination of

education faculty student's lifelong learning competences, there is no significant differences according to the sexes. There are significant differences between the groups of classes levels of education faculty student's lifelong learning competences. There are significant differences between the groups of divisions of education faculty student's lifelong learning competences. In research, from education faculty student's lifelong learning competences with self-efficacy competences and deeply learning, strategical learning and self-efficacy has positive semantic relation but does not have any semantic relation with superficial learning. Learning with learning competences and deeply learning, strategical learning and superficial learning has positive semantic relation but does not have any semantic relation with self-efficiency.

Initiative and entrepreneurship competences with deeply learning, strategical learning and self-efficacy has semantic relation but does not have any semantic relation with superficial learning. To obtain information has semantic relation with deeply learning, strategical learning and self-efficacy but does not have any semantic relation with superficial learning.

Keywords: Lifelong Learning, Learning Approaches, Self-Efficiency, Educational Faculty Students.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İthaf	vi
Önsöz	vii
Özet	ix
Abstract	xi
İçindekiler	xiii
Tablolar Listesi	xviii
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	1
1.2 Alt Problemler	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlıklar	6
1.6 Tanımlar	6
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	7
2. Bölüm Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	8
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1 Öğrenme	8
2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme	9
2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Süreci	13
2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme Programları	17
2.1.5 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Çalışmaları	20

2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenme Amaç ve Öğeleri	23
2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	24
2.1.8 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	26
2.1.9 Yaşam Boyu Öğrenme Yolları	29
2.1.10 Öğrenme Yaklaşımları.....	30
2.1.11 Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları	31
2.1.12 Yüzeysel Öğrenme	32
2.1.13 Derin Öğrenme.....	32
2.1.14 Stratejik Öğrenme	33
2.1.15 Özyeterlik	33
2.2 İlgili Araştırmalar.....	37
2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	37
2.2.2 Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Araştırmalar	42
2.2.3 Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar	43
3. Bölüm, Yöntem	46
3.1 Araştırma Modeli	46
3.2 Evren Örnekleme.....	47
3.3 Veri Toplama Araçları	48
3.3.1 Demografik Bilgiler	48
3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)	48
3.3.3 Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)	48
3.3.4 Özyeterlik Ölçeği (ÖÖ).....	49
3.4 Veri Toplama Süreci	51
3.5 Verilerin Analizi	51
4. Bölüm, Bulgular.....	53

4.1 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	53
4.2 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular.....	54
4.3 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
4.4 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	55
4.5 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
4.6 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	58
4.7 Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	61
4.8 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Özyönetim Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular	64
4.9 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular	66
4.10 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular.....	68
4.11 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Bilgiyi Elde Etme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular.....	69
4.12 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Dijital Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular.....	71
4.13 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Karar Verebilme Yeterliği Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular	73
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	75
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	75
5.1.1 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	78

5.1.2 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	80
5.1.3 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	81
5.1.4 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	83
5.1.5 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
5.1.6 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	85
5.1.7 Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	86
5.1.8 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Özyönetim Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	88
5.1.9 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.1.10 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma ...	90
5.1.11 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Bilgiyi Elde Etme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	93
5.1.12 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Dijital Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	94
5.1.13 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Karar Verebilme Yeterliği Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	96
5.2 Öneriler.....	97
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	97
5.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	99
Kaynakça.....	101
Ekler	119

Ek-1 Ölçekler.....	119
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	126

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler	47
Tablo 2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	53
Tablo 3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları	54
Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeyleri	55
Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri t Testi Sonuçları	56
Tablo 6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	57
Tablo 8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bölümlere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	60
Tablo 10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutları, Özyeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Tablo 11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Düzeylerinin Onların Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları (N= 868).....	63
Tablo 12. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özyönetim Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi.....	65
Tablo 13. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi.....	67
Tablo 14. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi.....	68

Tablo 15. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi.....	70
Tablo 16. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi.....	72
Tablo 17. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Karar Verebilme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi.....	74

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

21. yüzyılda yaşanan gelişmeler sadece niceliksel çokluğu değil aynı zamana kişisel gelişime, sosyal ilerlemeye yönelik algıları da değiştirmiştir. Bireyler artık tek bir alanda değil, farklı alanlarda kişisel gelişimlerini sürdürme çabası içindedirler. Toplumlar, yetiştirmeye çalıştıkları bireyler için çeşitli nitelik ve yeterlikler kategorisi oluştururlar (Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015). Bu nitelikler daima gelişme, değişikliklere ayak uydurma, öğrendiklerini yaşamın her alanında kullanma ve öğrenmeyi öğrenme, diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme yeterlikleridir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri: “Ana dilde iletişim becerileri, yabancı dilde iletişim becerileri, fen ve teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, matematik okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sosyal ve vatandaşlığa ilişkin yeterlikler, girişimcilik ve kültürel ifadelendirme yeterlikleri” olarak belirtilmiştir (Erten ve Kuzu, 2016). Yaşam boyu öğrenme becerileri ise: “Öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi oluşturmayı öğrenme, öğrenmeyi devam ettirme, risk alma ve sorunlar karşısında çözümcül davranma, bilimsel yöntemleri kullanma, matematik, yabancı dil bilgisi, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi teknik beceriler.” olarak belirtilir (Gününç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması yaşam boyu öğrenme beceri ve yeterliklerinin onlara sunulması ile gerçekleşebilir (Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014). Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve becerilerine sahip olmak, motivasyonel olarak var olan bilginin hayata aktarılmasını gerekli kılar. Motivasyonel olarak bilginin hayata aktarılması bireyin bilinçli ve

amaçlı bir şekilde sahip olduğu yeterlikleri kullanma becerisi ve yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olması ile ilgili olabilir. Bu yeterliğe sahip olmak öğrenme yaklaşımlarını bilip kullanmak ve özyeterlik ile ilgili olabilir. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlikler, beceriler ve bileşenlerinden ortak bir değer yaratmak ve bu değerleri pratikte gözlemlemek bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik, öğrenme yaklaşımlarını nasıl kullandıklarıyla yakından ilgili olabilir. Bundan dolayı araştırma sonunda, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile benimsenen öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki çıkması beklenmektedir.

İkinci bir eğitim şansı olarak nitelendirilen yaşam boyu öğrenme, formal ve informal eğitimleri içerir (Bryce ve Withers, 2003). Yükseköğretim kurumları yaşam boyu öğrenen ve bu becerileri aktif olarak kullanabilen insan kaynağını yetiştirirken çağın gereksinim duyduğu nitelikleri geliştirmede önemli rol oynar (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmaya dönük üniversitelere fazla sorumluluk düşerken bilhassa eğitim fakülteleri bu yeterlikleri sunabilecek niteliğe ulaştırılmalıdır (Erdamar ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmeye yönelik eylemler toplumsal olarak ilerleme ve bunun içinde eğitimde nitelik ile beraber öğrenmeyi öğrenen insan kaynağına ihtiyaç duyar (Pınarcık, Özözen Danacı, Deniz ve Eran, 2016).

Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, bireyin aktif olması ve öğrenme sürecine etkin katılım göstermesi ile ilgilidir. Öğrenme yaklaşımları da derin öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme boyutlarında ele alındığında bireyin, hangi öğrenme yaklaşımını benimsediği yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde özellikle öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital yeterliklerde etkili olabilir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden özyönetim, karar verme yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bireylerin bir görevi başlatma ve sürdürmede algılanan yeterlik olarak ifade edilebilen özyeterlikle ilgili olabilir.

Araştırmanın problem cümlesi: “Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, onların kullandıkları öğrenme yaklaşımları ve özyeterlikleri ile ilişkili midir?”

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin öğrenme, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme) nasıl dağılım göstermektedir?
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri nedir?
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden özyönetim yeterlikleri onların; öğrenme yaklaşımları, özyeterlikleri ve akademik başarıları tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?
6. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri onların; öğrenme yaklaşımları, özyeterlikleri ve akademik başarıları tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?
7. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri onların; öğrenme yaklaşımları, özyeterlikleri ve akademik başarıları tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?
8. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden bilgiyi elde etme yeterlikleri onların; öğrenme yaklaşımları, özyeterlikleri ve akademik başarıları tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?
9. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden dijital yeterlikleri onların; öğrenme yaklaşımları, özyeterlikleri ve akademik başarıları tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?
10. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden karar verebilme yeterlikleri onların; öğrenme yaklaşımları, özyeterlikleri ve akademik başarıları tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Endüstri, küreselleşme ve bilgi işlem teknolojileri alanında meydana gelen gelişmeler toplumsal hayatın her alanında etkisini hissettirmiş ve eğitim alanında da yeniden yapılanma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Dünya, değişim ve dönüşümü yaşarken en önemli farkındalık değişimi okumaktır. Diğer bir ifade ile dünyada değişim ve dönüşümler yaşanırken aşırı bir bilgi yığılması mevcuttur. Bu bilgi yığılmasını görmezden gelmek 21. yüzyılın bireylerden beklediği belirli özelliklere sırt çevirmek demektir. Öğrenmeyi öğrenme becerisi, problem çözme becerileri, bir grubun içinde yer alma ve eleştirel tutum, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeterlikleri, bu özellikler olarak belirtilebilir (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017).

Türkiye’de öğrenme yaklaşımları, yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik ile ilgili yapılan araştırmaların kendi içinde farklı değişkenler ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla, “yükseköğretimdeki öğrenci ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle özyeterlik beklentileri Ekşioğlu, Tarhan, Çetin Gündüz (2017); yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle mesleki özyeterlikler Demirel ve Akkoyunlu (2010); Ayra (2015); yaşam boyu öğrenme için gerekli yeterlikler Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010); Savuran (2014), öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve algıları; Diker Coşkun ve Demirel (2012); Evin Gencil, (2013); Gür Erdoğan (2014); Dündar (2016); Akkoyunlu (2008); yaşam boyu öğrenenlerin özellikleri” araştırılmıştır. Ancak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğrenme yaklaşımları ve özyeterliğin birlikte incelendiği araştırmaya yapılan alanyazın taramasında rastlanılmamıştır. Bu açıdan, araştırmanın kendi içinde özgün bir değer taşıdığı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma, içinde bulunulan yüzyılda öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmeye vurgunun daha fazla yapıldığı şu günlerde eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmeye çalışması bakımından önemli görülmektedir.

Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenmek gibi uzun vadeli ve sorumluluğu fazla olan bir kavram karşısında bireylerin özyeterliklerinin ne düzeyde olduğunu tespit edilmeye çalışılması da araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle

alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarında bireylerin öğrenmeye katılımında istekli olmadıkları Ekşioğlu ve diğerleri (2017), Hürsen (2011); bazı araştırmalarda eğitim hayatı süresinde yeterli bilgiye ulaşamadıkları Ersoy (2009), tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgileri elde ederken hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve özyeterliklerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmeye çalışarak alanyazına katkı sunmaya çalışmıştır.

Değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak eğitim ve öğretimde paydaşların sorumlulukları artmıştır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi yaşam boyu öğrenmenin amaçlarına ulaşmasında daha fazla önem kazanmıştır (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenmenin amaçlarına ulaşabilmesi için tüm paydaşların ayrı ayrı etkisinden söz edilebilir.

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, Avrupa Birliğinin (2008) belirlediği sekiz anahtar yeterliği içerirken bu sekiz anahtar yeterlik, birbiri ile sıkı ilişki içindedir. Bu yeterliklere sahip olmanın yanında bu yeterlikleri kullanabilmek, gerektiğinde güncelleyebilmek için bireylerin bir bütün olarak bu yeterlikleri edinmesi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak tüm alanlarda yeterliğe ihtiyaç duyar. Tüm bu alanları geliştirilmesi, bireylere kazandırılmasında öğretmenlerin ve eğitim fakültesi öğrencilerin ayrı bir yeri olduğu ifade edilebilir.

Özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğini icra edecek bireylerin, 1789 sayılı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunda belirtildiği gibi öğretim ve yönetimle ilgili görevleri bulunur. Bu görevleri sadece mesleği icra ederken değil birçok alanda karşısına çıkar. Diğer bir deyişle çağdaş eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze alırken eğitimin felsefi, sosyolojik ve psikolojik boyutlarında da değişimler ve yeni beklentiler ortaya çıkmaktadır.

Bir öğretmenin ya da öğretmen adayının eğitimin felsefi, sosyolojik ve psikolojik temellerinde meydana gelen değişimleri takip etmesi ve bu gelişmeleri mesleği icra ederken yerine getirmesi için çeşitli yeterlikler ve özyeterlik açısından güçlü bir yapıya sahip olması beklenir. Bu bağlamda, anılan yeterliklerin birçoğunun yaşam boyu öğrenme yeterlikleri içinde var olduğu ifade edilebilir. Dolayısı ile araştırma eğitim fakültesi öğrencileri öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve

yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarının öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisini ele alarak alanyazına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak araştırma, yaşam boyu öğrenme yeterliğinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisini bütüncül bir şekilde ele alarak eğitim fakültesi öğrencilerinin pratikte yaşam boyu öğrenme yeterliklerini öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini ortaya koyma çabasından önemli görülmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırmanın varsayımı, araştırmaya katılanların ölçeklerdeki soruları içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5 SINIRLIKLAR

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılı ile, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Öğrenme: Büyüme ve beraberinde vücutta meydana gelen, yaşantı sonucunda ortaya çıkan, organizmanın davranışında veya potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli değişimlerdir (Senemoğlu, 2018, s. 94).

Yaşam Boyu Öğrenme: Değişen şartlara uyum sağlayabilmek için daimi ve hayat boyunca devam eden etkinlikler bütünü ve süreci ile bu süreçte faal olmayı tanımlar (Polat ve Odabaş, 2008).

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri: Avrupa Birliği tarafından belirlenmiş sekiz anahtar yeterliktir. Ana dilde ve yabancı dillerde iletişim yeterliği, girişim ve girişimcilik anlayışı, fen, teknoloji ve matematiksel temel yeterlikler, dijital yeterlik,

öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve beşeri yeterlikler, kültürel bilinçlenmede yeterlik ve ifade olarak belirtilmiş sekiz anahtar yeterliktir (Kazu ve Erten, 2016).

Öğrenme Yaklaşımları: Yüzeysel öğrenme, derin öğrenme ve stratejik öğrenme olmak üzere üç alt boyutu bulunan öğrenme yaklaşımları, kişilerin niçin öğrendiklerine bağlı olarak öğrenmeyi ele alış biçimlerini ifade eder (Ekinci, 2008).

Özyeterlik: Bireyin belirli bir alanda eylemlerinin sonuçlarına ulaşmak için istenen davranışları düzenleme ve başarılı bir şekilde yapacağına olan inancı ve kendilik algısıdır (Bandura, 1986).

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

ÖYÖ: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖY: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

YBÖYÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği

ÖÖ: Özyeterlik Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

HBÖSB: Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi

AB: Avrupa Birliği

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

AİS: Avrupa İstihdam Stratejisi

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Öğrenme

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiktir (Morgan, 2011, s. 67). Bir uyum sürecini ifade eden öğrenmenin ve insan eylemlerinin ana teması olan adaptasyon çabasının belirli bir yönü bulunur. Bu adaptasyon çabası, bireyin içinde bulunduğu çevresiyle teması neticesinde bazı değişiklikler geçirerek bireyin biyopsikososyal bir varlık olarak, kendini gerçekleştirmesi doğrultusundadır (Yeşilyaprak, 2016).

Öğrenme kavramını incelerken onun tek bir yönüne odaklanmak yeterli değildir (Gülpınar, 2005). Bundan dolayı öğrenmenin biyolojik, bilişsel ve sosyal ne tür sonuçlara yol açtığı asırlardır araştırılmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006). Bu bağlamda, öğrenme kavramı ile ilgili birçok tanım alanyazında yer almaktadır. Öğrenme, bireyin yapamadığı bir eylemi bu durumdan yapabilir hale geçmesi şeklinde ifade edilebilir. Öğrenme değerler, teknoloji, başarı ve olguları doğru bir şekilde yorumlama ve değerlendirme becerilerini içerir (Kara, 2010). Öğrenme, bireylerin doğum ile başlayıp ölüme kadar devam eden hayatlarının her evresini saran bir aşamadır (Gündoğan, 2003).

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile ortaya çıkan değişme şeklinde ifade edilen öğrenme için davranışta gözlenebilirlik, değişimin sürekliliği ve yaşantı sonucunda oluşması gereklidir (Senemoğlu, 2018, s. 92-96). Somoncuoğlu ve Yıldırım (1998)'ın belirttiği gibi öğrenmenin tanım ve içeriği, zamanın bilgi sistemlerinin değişmekte olan ve yenilenen yapısı sonucunda yeni bir yaklaşımla

değerlendirilmelidir. Bu yaklaşımda, ön planda tutulması gereken bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu bulunmasıdır. Bununla birlikte, öğrenmeyi öğrenme zamanı ve bilgiyi yönetme, öğrenme sürecinin ve bu süreçte gereksinimlerinin bilincinde olma bireyi yaşam boyu öğrenmeye yönelten anahtardır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme gerekliliği, bireye bütüncül anlayış ile yaklaşır ve süreç yönelimi ile ilerler. Bu süreçte, bireyin aktif bir şekilde bilgiyi elde etmesi ve kullanması inceleme, ayıklama, kritik etme ve değerlendirme gibi yeterliklere sahip olması beklenir (Demir ve Doğanay, 2009).

2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme

Bilgi çağında bilgi toplumu için eğitim, hayatın her aşamasında kendini hissettirirken yaşam boyu öğrenme felsefesine sahip toplumlar, yaşam boyu öğrenme kavramını eğitim anlayışının odak noktası yapmaktadır. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sonucunda, hızlı bir şekilde değişen dünya uyumunu yakalamak toplumlar ve toplumların kalkınması için son derece önemli görülmektedir (Doğan ve Varank, 2014). Bu uyumu yakalamak için sürekli eğitim anahtardır ve yaşam boyu öğrenme, sürekli eğitimin bir destekleyicisi ve çözümü olarak değerlendirilmektedir (Çınar, 2009; Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Bu bağlamda, değişimin kavramsal olarak ötesine geçme gerekliliğini uygulama alanında gerçekleştirebilen ve bunun da ötesinde yeni değişimlere hazırlıklı bulunan ülke ve toplumların hâkim olacağı bir dünya profili oluşmaktadır (Çınar, 2009).

Yaşam boyu öğrenme oldukça kapsamlı, ilgi gösterilen bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Özen, 2011). Tanımı, içeriği ve anlamı açısından görüş birliği sağlanmamasına rağmen kavrama yönelik çeşitli değerlendirmeler söz konusudur (Beycioğlu ve Konan, 2008). Yaşam boyu öğrenme için ileri sürülen tanımların bir kısmı zaman ögesini vurgularken bir kısmı ise öğrenmeye vurgu yapmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Öğrenme, kısıtlı zaman ve kısıtlı ortama sığdırılabilecek bir etkinlik değildir. Öğrenme için nihai bir nokta tanımlamak olası değildir ve buna bağlı olarak eğitim öğretimin yalnızca örgün eğitim biçiminde verilmesiyle de yetinilemez. Bundan dolayı bilgi toplumunda eğitim belirli yaş ve belirli gelişim dönemlerinde verilen

hizmet anlayışı değil, yaşam boyu sunulan hizmet anlayışı egemen olmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Yaşam boyu öğrenme bireysel, sosyal, ekonomi ve istihdamla ilgili bir perspektifle birey ve toplumların yaşam boyu beceri ve yeterliklerini geliştirmek, bilgilerini artırmak için yer aldığı tüm öğrenme faaliyetlerini bünyesinde bulundurur. Yaşam boyu öğrenmede amaç, bilgi toplumunda uyumu yakalamak ve bireylerin yaşamlarını etkili bir şekilde kontrol etmeleri için sosyal ve ekonomik hayatın her aşamasında yer almalarını sağlamaktır (Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Strateji Belgesi, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin beşikten mezara dek devam eden sürecine ve serüvenine işaret eder (Ersoy ve Yılmaz, 2009; Ültanır ve Ültanır, 2005). Yaşam boyu öğrenme, bilgiyi daimi bir şekilde kullanma ve daima aktif olmayı ifade eder (Polat ve Odabaşı, 2008). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme örgün, yaygın ve okul harici tüm eğitim faaliyetlerini içine alan, herhangi bir sınırlamaya tabi olmayan, öğrenmenin yalnızca okulda değil bireylerin yaşam boyu katıldıkları toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasi ve eğlence gibi alanlarda devam ettiği bir süreçtir. Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme bireysel, sosyal, resmî ve istihdam temelli bakış açısında bilgi ve beceriler ile yeterliklerin geliştirilmesi için yaşam süresince gerçekleştirilen bütün öğrenme etkinlikleri şeklinde ifade edilebilir (Doğan ve Varank, 2014). Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitimin uygulamalarını bir arada içerir ve yaşam boyu öğrenme, örgün eğitime alternatif değil aksine onun bir tamamlayıcısıdır (Çilek, 2002).

Formal ya da informal farklı ortamlarda gerçekleşebilen, bireysel olduğu kadar toplumsal, sosyal ve yurttaşlık görevlerini de içine alan yaşam boyu öğrenme gelişme için fırsatların yakalanması ve temel kazanımların desteklenmesiyle beraber bireye ve bilgiye verilen önemi artırarak öğrenme için esnek formları içermektedir. Burada amaç, çeşitli öğrenme deneyimleri ile birlikte öğrenme imkânlarına açık ve eşit bir şekilde herkesin ulaşmasını sağlamaktır (HBÖ Strateji Belgesi, 2009; Turan, 2005). Bu bağlamda, hiçbir sınırlığı bulunmayan (yaş, cinsiyet, ekonomik düzey, eğitim seviyesi vb.) yaşam boyu öğrenme, birey ve toplumların sosyal ve mesleki

muvaffakiyetlerini sağlayacak şekilde kazanımları teşvik eden devamlı ve planlı etkinlikler bütünü şeklinde ifade edilebilir (HBÖ Strateji Belgesi, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, resmî özellikte olabileceği gibi resmî olmayan iş ile ilgili alanlarda kişisel veya sosyal yönden bilgiyi ve becerileri geliştirmek için hayat boyunca yapılan öğrenme faaliyetlerinin tamamını ifade eder. Öğrenme, okul çağı öncesi başlayıp emekli olunan dönem ve devamında süren okul ve yükseköğretimdeki formal eğitimden, iş yerinde süren mesleki eğitime veya bireylerin birbirinden öğrendiği, medya araçları vasıtasıyla ya da maddi ve manevi kültür yoluyla öğrenmeye kadar hayatın tüm sahnesinde görülebilmektedir. Dolayısı ile öğrenen toplum için anahtar kavram olan yaşam boyu öğrenme, öğrenilenlerin gündelik yaşamda üst düzeyde kullanılması ile ilgilidir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Demirel (2011)'in belirttiği gibi yaşam boyu öğrenme, sadece bireyin kendisi için edindiği bir kazanım değildir. Her yurttaş için yaşadığı toplumda etkin olmak, değişen dünyada hayatları boyunca gelişmeye açık olmak, becerileri ve yeterlikleri geliştirmek ve öğrenme olanaklarını yaşamın her alanına yaymaktır. Diğer bir deyişle yaşanan gelişme ve şartlara uyum sağlamak, bireylerin kendilerini yenileyebilmesi ve bunu sonucunda hem bireysel hem de toplumsal gelişmeye ulaşmaktır. Öte yandan yaşam boyu öğrenme, sosyal bütünleşme, aktif vatandaşlık ve fırsat eşitliği sağlamada rol oynar (Göksan ve diğerleri, 2009).

Değişmekte olan sistemler ve toplumların var olandan farklı bir eğitim yapılmasına gereksinim duyması, eğitimin işlevi ve yapısını yenilenmeyi zorunlu kılmaktadır (Erol, 2011). Dolayısı ile öğrenenin alıcı (pasif) rolünden kendi öğrenmesine (aktif) doğru evrilen, 'öğrenme için geç değildir' sloganı bu zorunluluğun bir sonucu ve yaşam boyu öğrenmenin başka bir ifadesidir (Kumar, 2004). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin örgün eğitimde, geleneksel eğitim yaklaşımından geniş ve farklı bir şekilde yaklaşılmalı, bununla birlikte örgün eğitim kurumlarının da yaşam boyu öğrenmenin başlangıç ve bir aşaması olarak değerlendirilmesi de mümkündür (Budak, 2009).

Bagnall (2006)'a göre yaşam boyu öğrenme ile klasik eğitim anlayışının ayrı olduğu bazı özellikler bulunur. Yaşam boyu öğrenme, aktiviteleri temel alır; klasik yaklaşım eğitim programı ve hizmetlerini temel alır. Yaşam boyu öğrenmede süreç

değerlendirilirken; klasik eğitim anlayışında müfredat üzerinde durulur. Yaşam boyu öğrenmede süreci birey kendisi organize eder ve yönetir; klasik eğitim anlayışında ise eğitim programları ve hedefler ekseninde planlanır. Yaşam boyu öğrenme anlayışında bilgiyi elde etme sürecinde ve öğrenilecek konularda sınırlar çizmezken; klasik eğitim birtakım kurallar çerçevesinde belirlenmiş davranışlar bulunur (Özcan, 2008).

Klasik eğitim yaklaşımı daha çok bilgiyi aktarmaya odaklıyken yaşam boyu öğrenme anlayışı bireyin yetenek ve kişisel öğrenme becerisini geliştirme ve artırmaya yöneliktir. Yaşam boyu öğrenmenin ana teması bireyleri “nasıl öğrenileceği” konusunda yöreklendirme ve yetkin kılma şeklinde ifade edilebilir (Doğan ve Varank, 2014). Dolayısı ile öğretme süreci öğrenene bilgiyi yükleme eylemi değil öğreneni psikososyal ve bilişsel özellikleri ile birlikte tanıma ve kendi öğrenmesini yönetebileceği becerileri kazandırmanın çabasıdır (Somoncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Bu bağlamda, bireylerin sahip olunan bilgi, beceri ve yeterliklerini güncelleştirmelerine olanak vermesi bakımından yaşam boyu öğrenme, bireylere sunulmuş olan formal, informal, mesleki vb. tüm eğitim fırsatlarını içinde barındırır (Özen, 2011). Böylelikle öğrenci ve öğretmen görevleri, yeni bir anlayış ile asrın beklentisi yönünde düzenlenmekte ve hem öğrenen hem de öğretmenin sürece aktif katılımı ön plana çıkmaktadır. Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenmede öğrenenin ilk olarak öğrenmeyi öğrenmesi, özgür ve bağımsız bir şekilde öğrenmek için kendi öğrenmesi üzerine yönelmesi, kontrol ve inisiyatif sahibi olması gereklidir (Somoncuoğlu ve Yıldırım, 1998; Yaman ve Yazar, 2015).

Yaşam boyu öğrenme, içinde bulunulan çağ açısından ele alındığında, ortaya konulan bilgi ve becerilerin zamana uygun olması, diğer bir deyişle güncelliği ve gereksinim duyulan insan gücünün niteliği önem kazanırken diğer yandan sürekli bir değişimin önem kazanmasıdır (Akkoyunlu, 2008). Sürekliliğe yapılan vurgu eğitimin okul sınırları dışına taşmasına atıfta bulunur ve dolayısı ile eğitim “tüm dönemlerde zaman ve mekân üstü bir süreç olarak görülmüştür.” (Genç ve Eryaman, 2008). Bu bağlamda, öğrenme hayat sahasında ev, okul, doğa, iş yeri, sosyal hayat ve sosyal ilişkilerde yaşam boyu meydana gelmektedir ve amaç eğitim, öğretim çalışmalarına ‘sistemli bir bütünlük’ kazandırmaktır (Büyükdüvenci, 1983). Bu yönden, yaşam

boyu öğrenme formal ya da informal eğitim içinde yer alınan bütün öğrenme deneyimlerinin bir ifadesidir (Beycioğlu ve Konan, 2008).

Bilim ve bilgi işlem teknolojilerindeki süratli gelişmeler sonucu, bilgi güncelliğini kısa sürede kaybetmekte ve çabucak eskiyerek kullanılamamaktadır. Eğitim kurumlarındaki öğretilen bilgiler örgün eğitim bitmeden eskiyebilmektedir. Bunun sonucunda bireylerin çocukluktan itibaren öğrendikleri bilgilerin, hayatlarının ilerleyen dönemlerinde geçerliği yitirilmiş ve yetersiz olduğu görülecektir (Göksan ve diğerleri, 2009; Sönmez, 2018, s. 375). Bu durum bireye, sürekli eğitim ve yenilenme, sürekli öğrenme için açıklık ve kendini geliştirme ihtiyacı hissettirmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanması yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılacak çalışmalar ve faaliyetlerle etkin bir şekilde gerçekleşecektir (Ersoy ve Yılmaz, 2009; Kara, 2010).

Yaygın bir biçimde beşikten mezara kadar ifade edilen yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel gelişimlerini gerçekleştirmeye ilişkin bütün öğrenme fırsat ve ortamlarından yararlanma ve böylece tutum, beceri, bilgi ve alışkanlık edinmelerini öngören yaklaşımın ifadesidir (Sönmez, 2018, s. 375). Diğer bir deyişle, hayatın her alanı bir öğrenme aktivitesine olanak sunar. Her türlü resmî ve resmî olmayan ya da formal ve informal öğrenmeleri içinde barındıran yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim için bir alternatif değil aksine onun tamamlayıcısıdır, bu bakımdan örgün eğitim ile iç içe ve onun bütünleyicisi olarak değerlendirmek mümkündür (Berberoğlu, 2010).

2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Süreci

Tarihsel süreçte yaşam boyu öğrenme kavramını Grundtvig 1800'lerde, John Dewey 1920'li yıllarda, Eduard Lindeman 1929'da ve Basil Yeaxlee'nin kullandığı, ardından Faure Raporu ile UNESCO ve OECD'nin kavramı gündeme aldığı ifade edilebilir (Ayhan, 2005; Budak, 2009; Özen, 2011). Terim olarak yaşam boyu öğrenmeye; UNESCO Konferansı (1970)'nda ve Faure Raporu (1972)'unda, yaşam boyu eğitim vurgusu ile ortaya sürülen, ekonomik değişimle yaşam boyu öğrenme şeklinde bütün insanlar için sunulan bir hak olduğu vurgusu yapılmış ve eğitime yatırılan payın eşit dağılımına değinilmiştir (Evin Gencel, 2013; Kaya, 2014). Diğer

bir deyişle yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da iki kavram farklı içeriğe sahiptir (Diker Coşkun, 2009).

UNESCO'nun raporlarında yaşam boyu eğitim olarak geçerken; OECD, AB raporları ya da strateji belgelerinde ekonomik gelişmeler, küreselleşmenin sonuçları ve istihdam şekillerindeki değişme sonucu yaşam boyu eğitim kavramından yaşam boyu öğrenme kavramına geçiş görülür (Kaya, 2014). Somoncuoğlu ve Yıldırım (1998) tarafından yaşam boyu öğrenme, öğrencinin bireysel öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yürütmesi ve geliştirmesiyle ilgili olduğu ifade edilmiştir.

1972'de Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu "Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını" raporunu yayımlamıştır (Polat ve Odabaş, 2008). 1996 yılı Avrupa'da, "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir. 2000'de Avrupa Konseyi toplantısında yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği için ana öğelerden bir tanesi olarak değerlendirilmiştir. 2006 yılına gelindiği zaman, yaşam boyu öğrenme için sekiz anahtar yeterlik yayımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007). Açıkça görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenmeye olan ilgi sürekli artmıştır (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017).

İlerleyen süreçlerde yaşam boyu öğrenme "birey, eğitim ve toplum" ifadeleri eksenine ve sonraları ise okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar sürecek bir anlayış olarak gelişmeye devam etmiştir (Akkuş, 2008; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Kıvrak, 2007; Uysal, 2009). OECD yaşam boyu öğrenmeyi sonsuz ve bireylerin gelişmesinde rol oynayan etkinlikler şeklinde ifade ederken; UNESCO yaşam boyu öğrenmenin ve eğitimin herkes için hak olduğu, toplumun merkezine eğitimi koymanın zorunluluğu düşüncesini belirtmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Hem OECD hem de UNESCO yaşam boyu öğrenmeye engel olarak yalnızca okula giden bireylerin, eğitim olanaklarından faydalandığı düşüncesi olduğunu ileri sürmüştür. AB yaşam boyu öğrenmeyi, belirlenen bir zaman diliminde beceri, yeterlik ve bilgiyi geliştirip artırmak için yapılan bütün eğitim etkinlikleri olarak belirtirken bu bağlamda, ekonomi, mesleki hareketler ve bireysel ya da kendi kendine öğrenmenin gerekliliği öngörülmüştür (Turan, 2005). Bu öngörü kapsamında, bahsi geçen kuruluşlar, okul ve okulun dışında yaşam boyu öğrenmeyi merkeze alan

eğitim projelerine gereksinim duyulduğunu gündeme taşıymışlardır (Budak, 2009; Özen, 2011).

1970’li yıllara gelinceye dek uluslararası alanda yaşam boyu öğrenme, bir yer edinemezken Dehmell (2006), kavramın tarihi gelişimini üç kısımaya ayırmıştır Beycioğlu ve Konan (2008):

Yaşam Boyu Öğrenmenin I. Yükseliş Zamanı: 1970’lerin başında yaşam boyu öğrenme kavramı, ilk defa uluslararası alanda gündeme gelmiştir. Bazı kuruluşların (Avrupa Konseyi, OECD, UNESCO) yaşam boyu öğrenme ile ilgilendikleri ve hümanist yaklaşımla ile sosyokültürel amaçların ön planda olduğu dönemdir.

Yaşam Boyu Öğrenmeye İlginin Azaldığı Zaman: 1970’li yılların ortası ve 1990’lı yılların başında, yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgide azalmanın olduğu dönemdir. Ekonomik sorunlar, hükümetlerin gündemini işgal ederken kavrama yönelik hümanist yaklaşımın yerine de ekonomik söylemin ağırlık kazandığı bir dönem geçirilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenmenin II. Zirve Zamanı: 1990’ların başından günümüze kadar gelen dönemdir ve kavram eğitim sahasının kavramı olmaktan çıkmış, sosyologlar, ekonomistler gibi değişik disiplinlerde yer alan uzmanlar tarafından kullanılmıştır. Bu durum, kavramın yeniden zirve yapmasında etkili olmuştur. Öte yandan AB, OECD ve UNESCO’da yaşam boyu öğrenmeyi bu dönemde yine gündeme almışlardır.

1990’lı yılların ortaları itibariyle farklı Avrupa ülkelerinin hazırladığı yasalar, yönetmelikler, belge veya raporlar yaşam boyu öğrenmenin ehemmiyetini göstermektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Yaşam boyu öğrenme, bu yıllarda aktif yurttaşlığın, toplumsal birleşmenin ve istihdama yönelik gelişmelerin amacına ulaşması için ana politika niteliği taşımış ve AB’nin İstihdam Stratejisi’nde (AİS) mühim bir öğe olmuştur (Gündoğan, 2003). AB için yaşam boyu öğrenme bakımından 1996 yılı, bir dönüm noktasına işaret eder (Göksan ve diğerleri, 2009).

1996’da gerçekteştirilen etkinlikler sonucunda yaşam boyu öğrenme kavramı, tekrar ele alınmış ve öğrenmenin bütün formlarını kapsayacak biçimde olmasına karar verilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). AB’ye üye ülkeler, 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul ederken üç esas amaç oluşturulmuştur. Bu amaçlar, yaşam

boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması, kavramın çerçevesinin oluşturulması, anlam ve niteliklerinin açıklanması ve Avrupa vatandaşları için kavramın realitesinin ele alınması şeklinde belirtilir (Özen, 2011).

Zaman içinde kavramın önemi artarken çerçevesi de oluşturulmuştur. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik oluşturulan strateji ve ilkeler bulunmaktadır. Bu ilke ve stratejiler (Akbaş ve Özdemir, 2002):

- Paydaşlar arasında sıkı bağ kurulmalı ve yaşam boyu öğrenme, insan hakları temelinde demokratik ilkeleri içermelidir.
- Eğitim ve öğretim kademelerinde, her aşamada yaşam boyu öğrenme anlayışının yerleştirilmesine ve sürdürülmesine katkı sağlanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme, öğrenmede geniş olanaklar alanı temelinde her bireyin sosyokültürel gereksinimlerine yönelik eğitim sürecini hazırlamalıdır.
- Temel bilgilerin (okuma, yazma, hesaplama) ve becerilerin kazandırılması için hayat boyunca bireyleri deneyimlerle cesaretlendirilmelidir. Bunun için hizmet öncesi eğitim ve öğretimde temel teşkil eder.
- Yaşam boyu öğrenme, bireysel yetenekleri desteklemeli, yeteneğe bağlı istihdam ve insan kaynağı profesyonelce değerlendirilmelidir.
- Aktif katılım için demokratik toplumda ayrımcılıkları kaldırmalı, dışlanmışlıkların önüne geçmek için çalışmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme çalışmaları, aileyi de eğitim ve öğretime katacak biçimde modern bir anlayış ile desteklenmelidir.
- Yaşam boyu öğrenmenin talebi bireyselliktir. Bireyler kendi öğrenme, eğitim ve öğretimleri için sorumluluk alırlarken rehberlik ve danışma hizmetlerinin de süreçte olması gereklidir.
- Yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı bakımından en önemli hedef, fırsat eşitliği sağlanmasıdır.
- Yaşam boyu öğrenme için olumlu tutumun oluşturulması, her türlü eğitim ve öğretim faaliyetinin önündeki engellerin kaldırılması veya azaltılması amacıyla kişiler, kurum ve kuruluşlar, yerel otorite ve hükümetler, sosyal gruplar ve toplum, sorumlulukları çerçevesinde işbirliği içinde olmalıdır.

AB, 1995'te 'öğrenen topluma doğru' çalışmasının ardından, 2000 yılında bildiri yayımladı. 2000 yılında Lizbon'daki Konsey, toplantıda yaşam boyu öğrenmenin asıl olarak, 'Avrupa'yı dünyanın en canlı ve rekabetçi, bilgi temelli toplumu haline getirmek' stratejisini benimseyerek bu doğrultuda, mensup ülkelerden yaşam boyu öğrenme konusunda çalışma ve rapor sunmalarını istemiştir (Beycioğlu ve Konan, 2008).

Sonuçta 2000 yılında, Avrupa'nın yaşam boyu öğrenmeye yönelik politikaları için ve bir politika belgesi niteliği taşıyan (Duman, 2005; Akbaş ve Özdemir, 2002) Memorandum on Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi) takdim edilmiştir. Ancak belgenin en önemli vurgusu değişmemiş geçmişte olduğu gibi bilgi temelli ekonomi üzerine olmuştur (Beycioğlu ve Konan, 2008).

Aktan (2007)'a göre bildiride yer alan iletileri; katılım, yeteri kadar kaynak, enformasyon toplumunda öğrenme, öğrenme fırsatları için erişim, mükemmel olana kanalize olma, öğrenme kültürünün oluşturulması olarak temel başlıklar halinde toplanabilir. Memorandum on Lifelong Learning, yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulanmış ve yaşam boyu öğrenmenin pratiğe aktarılmasını hedefleyen iletilere yer verilmiştir. Bunlar Özen (2011) tarafından:

- Bilgi merkezli topluma bireylerin sürekli katılımını gerçekleştirmek için gereken becerileri öğretmek ya da var olanları yenilemek.
- Eğitim ve öğretim sahasında çeşitli yöntemler geliştirip bunlar ile yenilikleri tanıtmak ve yaşam boyu öğrenme sürekliliğine yönelmek.
- Eğitimin modern öğrenme yolları ile geliştirilmesi ve eğitimde statüyü yükseltmek.
- Her bireyin rahatlıkla üst düzey ve kaliteli bilgiye erişmesini sağlayarak, bütün Avrupa'da öğrenme fırsatları için teşvik ve tavsiyelerde bulunmak.
- Yaşam boyu öğrenme imkânlarından bireylerin gereksinimlerine göre en fazla kapasitede yararlanmalarını sağlamaktır şeklinde aktarılmıştır.

2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme Programları

2001 yılına gelindiğinde (Memorandum sonrası), Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı

Olmak) eylem planı yayımlamıştır (Beycioğlu ve Konan, 2008). Haziran 2002’de bu yayın Lifelong Learning Decision (Yaşam Boyu Öğrenme Kararı) olarak devlet ve hükümet başkanlarınca kabul edilmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Bu bağlamda, European Commission on Education and Culture (Avrupa Eğitim ve Kültür Komisyonu) eğitimde ve öğretimde gerçekleştirilen çalışmaları Lifelong Learning Program (Yaşam Boyu Öğrenme Programı) biçiminde tek çatıda bir araya getirmiştir. Bu programlar: Comenius (Okul Eğitimi), Erasmus (Yükseköğretim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Grundtvig (Yetişkin Eğitimi)’dir (Doğan ve Varank, 2014). Dört alt programı kapsayan ve eğitimin farklı kademelerinde sunulan bu programlar için büyük bir yatırım yapılmıştır. Çeşitli proje ve programlar ile desteklenen ve teşvik edilen yaşam boyu öğrenme, Avrupa için mühim gündem konularından biridir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Yaşam Boyu Öğrenme Programları, işbirliği yapmak, politika ve diller, bilgi işlem teknolojileri alanlarındaki yenilikleri yaymak ve gelişmeleri yaygınlaştırmak gibi amaçlar içeren iki ya da daha çok sektörel alt program arasında işbirliği yapmayı ve mensup devletlerin eğitim sistemlerinde kalite ve şeffaflığın ön planda tutulması amacını taşır (Doğan ve Varank, 2014).

Okul öncesi, yükseköğretim, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi gibi birçok alana hitap edecek şekilde oluşturulan programlar: Comenius (Okul Eğitimi), Erasmus (Yüksek Öğretim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim), Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) ve sektörel alt programlardır (Ödemiş, 2013).

Jean Monnet Programı: Avrupa’nın entegrasyonu ile AB’nin kurum ve birliklerinin araştırma, geliştirme, düşünme ve öğrenmeye destek veren bilim ve eğitim çalışmalarıdır (Özçiftçi ve Çakır, 2015).

Comenius Programı: Avrupa’nın kültür, dil ve değerleri ile ilgili, öğrenci ve öğretmenler arasında bilgi transferi yolu ile bireysel gelişimlerine katkı sağlamak, Avrupa vatandaşlığı hazırlık sürecinde dil öğrenimi ve ana yeterlikleri edinmelerinde destek olmak amacını taşır (Göksan ve diğerleri, 2009).

Erasmus: Avrupa yükseköğretim alanı ile üniversite ve ileri mesleki ve teknik eğitim için yenilikçi girişimleri çoğaltmak amacını taşır (Rahman Horoz, 2017).

Leonardo Da Vinci Programı: Bu program, meslek eğitimi ve öğretimindeki bireyler için bilgi, beceri ve yeterliği artırmak ve Avrupa’da hareketliliği ve yabancı dil öğrenimini teşvik etme amacı taşır (Göksan ve diğerleri, 2009).

Grundtvig Programı: Avrupa’da ileri yaştaki bireylerin eğitimde karşı karşıya oldukları güçlükleri ortadan kaldırmak ve yetişkin bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerinde destek olmak amacını taşır. (Toygür, 2012).

Yaşam boyu öğrenme hareketliliği Leonardo Da Vinci, Erasmus, Comenius, Grundtvig gibi programlar 2014’e kadar bu başlıklar ile oluşturulmuşken 2014-2020 için “Erasmus+” olarak toplanmıştır (Rahman Horoz, 2017). Erasmus+ programı, yaş sınırı getirmeksizin yeni becerileri edindirme, kişisel gelişime katkı sunması ve istihdam oranını artırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, Erasmus+ programı şu alanları desteklemektedir: “Bireylerin öğrenme hareketliliği, yenilik ve yeni uygulamaların değişimi için işbirliği, politika reformuna destek, Jean Monnet Programı, spor destekleri.”dir (Ulusal Ajans, 2016).

Tüm bu ve benzeri çalışmaların neticesinde birden fazla AB mensubu ülkede pratikteki yaşam boyu öğrenme teşebbüsleri eğitim kademelerine göre, Beycioğlu ve Konan (2008) tarafından şu şekilde özetlenebilir:

Okul Öncesi Düzeyi: Beşikten mezara dek yaşam boyu öğrenme, bu düzeyin temel felsefesidir. Bu düzeyin amacı, okul öncesine katılımı artırıp yaygınlaştırmaktır.

Zorunlu Eğitim Düzeyi: Yaşam boyu öğrenme için zorunlu eğitim düzeyi temel basamaktır ve eğitim politikaları da bu yönde tasarlanmaktadır.

Orta Öğretim Düzeyi: Bu düzeyin gündemindeki temel konularından bir tanesi mecburi eğitim düzeyinde girişi yapılan mesleki ve teknik eğitimken aynı zamanda önceki düzeyde değinilen politika ve yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğine vurguda bulunmaktadır.

Yükseköğretim Düzeyi: Bu düzeyde, yaşam boyu öğrenme kavramı bilhassa ön planda tutulmuştur. Bu düzeyde amaç, iş hayatına hazırlık ve toplumsal gereksinimleri karşılayabilecek hazırlıklar ile öğrenen bireyler için kaynakları kullanma çeşitliliği sağlayabilmektir.

Yükseköğretim Sonrası: Bu düzeyin amacı ise yetişkin bireylerin eğitimini asrileştirmek ve geliştirmek şeklinde ifade edilebilir. Birçok ülke için bu düzey yaşam boyu öğrenmenin öncelikli olduğu düzey olarak ele alınabilir.

AB'ye mensup ülkeler yaşam boyu öğrenmeyi uygulamak, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri yakalamak, çağın gerisinde kalmamak için Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ışığında eğitimde yapılanma ve düzenlemeler yapmıştır (Beycioğlu ve Konan, 2008). Bilhassa sanayileşmenin sonucunda, işgücünün niteliğine bağlı eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır.

Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeler sosyal yapıda ve eğitim sahasında doğrudan etkilere yol açmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan rekabet ortamında ancak öğrenmeyi öğrenen toplumlar, bilginin gücü ile bu rekabetin karşısında durabilmektedir. Özellikle küreselleşmenin bir sonucu olarak ekonomik, sosyal, kültürel alanlarda rekabette öğrenmeyi öğrenmiş ve bu beceriyi alanlar arası aktarabilen birey ve toplumların önemi ön plana çıkmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

2.1.5 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Çalışmaları

Dünyada büyük bir dönüşüm yaşanırken istihdam, işgücü piyasalarında istikrarsızlık gibi problemler ile karşı karşıya kalınan bir dönemde, toplumsal ve ekonomik alanda sorunlara çözüm olarak ortaya konulan yaşam boyu öğrenmenin önemi, son yıllarda Türkiye’de de artmıştır. Bunun neticesinde bilgiye verilen değer artmış ve bilginin nerede, ne amaçla kullanılacağı gündeme gelmiş, dolayısı ile organize edilmiş sistemli bir yapının gerekliliği açığa çıkmıştır (HBÖ Strateji Belgesi, 2009). Farklı çalışma ve raporlarla gelişen yaşam boyu öğrenme, Türkiye’de Millî Eğitimin temel hedeflerini gerçekleştirebilmek için bugüne kadar çeşitli çalışmalarla uygulanmıştır (Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015).

Yaşam boyu öğrenme, Türkiye’de 2000’li yıllarda gündeme gelmiştir (Özçiftçi ve Çakır, 2015) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) kurulmuş ve böylece yaşam boyu öğrenme çalışma ve planlarını bir merkezden gerçekleştirmek amaçlanmıştır (Güleç ve diğerleri, 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramına, MEB, ilk kez 17. Eğitim Şûrası'nda yer vermiştir. “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” konusunda yaşam boyu öğrenme, gündeme getirilmiştir (Güngör, 2007).

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında yayımlanan, “Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”nde Türkiye için yaşam boyu öğrenmenin anlam ve önemi, yaşam boyu öğrenme politikalarının ne şekilde oluşturulacağı ve paydaşlara öneriler gibi konular üzerinde durulmuştur. Öte yandan Türkiye'de yaşam boyu öğrenmeyle alakalı faaliyetler sürdüren diğer bir kurum Ulusal Ajans'tır. Kurum, yaşam boyu öğrenme alanında bütün projeleri ve girişimleri desteklemesi ve bu alanda aldığı kararlar ile önemlidir (Yıldırım, 2015).

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), kararlılıkla büyüyen ve gelişen, gelirini daha adil paylaşan, global ölçekte rekabet gücüne erişmiş, enformasyon toplumuna dönüşmüş, AB üyelik için uyum süreci tamamlanmış bir Türkiye vizyonu; Uzun Vadeli Strateji (2001-2023) kapsamında oluşturulan çok yönlü değişimin yaşandığı, rekabetin arttığı ve belirsizliğin çoğaldığı bir zamana denk gelen ve küreselleşmenin etkisini her alanda gösterdiği bir yandan fırsatların arttığı diğer yandan risklerin çoğaldığı zamanda, Türkiye'nin temel politika dokümanıdır.

Bu doküman, ekonomi ve sosyokültürel konularda holistik yaklaşım ile hayata geçireceği değişimleri gösteren bir dokümandır. Plan, AB çerçevesinde tespit edilen ve Türkiye'nin kendisi için belirlediği değişim için ana strateji belgesi olarak düzenlenmiştir. Bu bağlamda, “Rekabet Gücünün Artırılması”, “İstihdamın Artırılması”, “Beşeri Gelişme ve Sosyal Dayanışmanın Güçlendirilmesi”, “Bölgesel Gelişmenin Sağlanması”, “Kamu Hizmetlerinde Kalite ve Etkinliğin Artırılması” Plan'ın eksenini oluşturur (HBÖ Strateji Belgesi, 2009).

“Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığıyla “Hayat Boyu Öğrenme”, “Eğitimde Hareketlilik”, “Eğitimde Nitelik” olmak üzere üç bölümden oluşan 17. Millî Eğitim Şûrası'nda; Türkiye Eğitim Sistemi “kademeler arası geçişler, sınav sistemi, küreselleşme ve AB sürecinde Türkiye'nin eğitim sistemi boyutlarıyla” ele alınmıştır. Türkiye'de toplumsal gereksinimler ve bu

gereksinimleri karşılayabilecek nitelikte HBÖ düzeni kurmak ve bu düzenin sürekliliğini sağlamaksa temel amaç olmuştur (HBÖ Strateji Belgesi, 2009).

MEB, okul sistemi amaç ve programlarında yaşam boyu öğrenme anlayışını yerleştirmek için yeni tasarımlar oluşturmakta ve sürekli eğitim bakımından okul harici öğrenme ve eğitimi geliştirme projelerine önem vermektedir. Böylece formal eğitimden sürekli eğitime diğer deyişle yaşam boyu öğrenmeye ağırlık vermektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların bazıları şunlardır (MEB Stratejik Plan Hazırlık Programı, 2006):

- Okul Gelişim Modeli hazırlanarak okulun işleyişi, çevre ile ilişkiler, yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde yeniden tasarlama çalışmaları başlatılmıştır.
- Öğrenciler için okul harici öğrenme ortamları keşfetmeleri ve bu ortamlardan faydalanmaları sağlanmalıdır.
- Karar süreçlerine tarafların katılımını sağlamak amacı ile çalışmalar düzenlenmelidir.
- Yatay ve dikey geçişlerde kazanılmış bilgi ve becerileri değerlendirmeye dönük çalışmalar ve uygulamalara yönelik işlerlik ön plana çıkarılmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırılmalı ve bunun için özel tedbirler oluşturulmalıdır.
- Meslekî teknik öğretimde paydaşların görevleri tekrar gözden geçirilerek tanımlanmalı ve finansmanın paylaşımında atılmış adımları günümüz koşullarının bir adım ilerisine götürülmelidir.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeyle alakalı bazı belgeler mevcuttur (Özen, 2011). Bu belgeleri şöyle sıralamak mümkündür: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şuraları ve Alternatif Millî Eğitim Şuraları (Duman, 2005). Yaşam boyu öğrenme için temel ilkeler vardır. Bu ilkeler Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2014):

- Enformasyon toplumu ve aktif katılım için yeni beceriler edinmek.
- Öğrenme kombinasyonlarının geliştirilerek çeşitlendirilmesi.
- Öğrenmeye değer ve önem verilmesi.
- Rehberlik ve danışma hizmetlerinin revize edilmesi.

- Öğrenmenin evlere ulaştırılmasının kolaylaştırılması.

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkeleri doğrultusunda, Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması için yapılabilecek bazı çalışma önerilerini Akbaş ve Özdemir (2002) şöyle oluşturmuşlardır:

- İstihdamı artırma, yaşam boyu öğrenme uygulamaları ve verimini yükseltmeye yönelik çalışmaların gerekliliğine dikkat edilmelidir.
- Kamu ile beraber özel ve bireysel çalışmalar yaşam boyu eğitim için teşvik edilmelidir.
- Yükseköğrenime gitmeden iş hayatına atılacak bireyler için mesleki projeler yapılmalıdır.
- Örgün eğitim bireylere kendi öğrenmelerini planlamaya hazır ve kendi öğrenme becerilerini geliştirecek özellikte sunulmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme için dezavantajlı grupların yararına yönelik imkânlar sunulmalıdır.
- Eğitim ve iş dünyası arasında iş birliği yapılmalıdır.
- Medya yolu ile toplumun yaşam boyu öğrenmeye ilişkin katılımı artırılmalıdır.
- Bireyin kendi öğrenmesini yönetmesinden sorumlu tutulması ve yaşam boyu öğrenme için rehberlik ve danışma hizmetleri sunulmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme için çevrimiçi ağları kullanarak bilgiye erişme yeterliği edindirilmelidir. Bilgiye ulaşmak için bireylere bu beceri kazandırılmalı ve bunun için de çoklu ortam yazılımları kullanılmalıdır.
- Her okul kademesinde yaşam boyu öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir.

2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenme Amaç ve Öğeleri

Okul öncesi ile başlayarak emeklilik ve sonrası devam eden yaşam boyu süren öğrenme etkinliği, bireyin bir bütün (bilişsel-duyuşsal-sosyal-ekonomik) olarak gelişmesinde etkili olan ve sonu gelmeyen bir sürece işaret eder (Ersoy ve Yılmaz,

2009). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme üç ana amaç taşır: Kişisel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyümedir (Diker Coşkun, 2009).

Kişisel gelişme, bireyi merkeze alarak onun tüm potansiyelini ortaya çıkarmaya, çeşitli seçenekler sunarak yetenek ve ihtiyaçlarına yönelik eğitime erişmesini sağlamak amacını taşır (Diker Coşkun, 2009). Toplumsal bütünleşmeyi artırmak, vatandaşların aktif olmasını cesaretlendirmek yaşam boyu öğrenmenin amaçlarındandır. Başka bir söylem ile eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili alanlarda işbirliği anlayışı ile hareket ederek yaşam boyu öğrenme sürekliliğini gerçekleştirmek ve yurttaşlara bu farkındalığı kazandırarak bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişimi sağlamaktır (Güler, 2004; MEB, 2009). Ekonomik büyüme fırsat eşitliğini sağlamak, becerileri gerçekleştirecek koşulları yaratmak ve ekonomik büyüme ile ilgili atılımları desteklemek gibi amaçları kapsar (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2001).

21. yüzyılın sunmuş olduğu karmaşık dünya düzeni içinde ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak, parçalar arası bağları kurmak, sosyo-kültürel kimlik oluşturmak için sezgi ve kabiliyeti yüksek ve duyarlı bireylere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. (Genç ve Eryaman, 2008). Bu ihtiyaçları karşılamak süreklilik, yaratıcılık ve öğrenme olarak yaşam boyu öğrenmenin üç ana ögesi ile gerçekleşebilir (Özen, 2011). Yaşam boyu öğrenmenin süreklilik ögesi, eğitimin bir süreç olduğu ve belirli bir dönemde başlayarak hayatın sonuna kadar devam ettiği; yaratıcılık, yaratıcı ve estetik özelliklere vurgu yaparak bireyi yaşadığı çevrenin bir parçası yapmayı öğrenme ise hayat boyu anlamlı öğrenmeye ve bu öğrenmeyi devam ettirmeyi ifade eder (Teyfur, 2007, s. 372).

2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Günümüzde eğitim, bireyin meslek edinerek istihdam edilmesi için sunulan hizmet olmaktan çok daha fazlasını ifade eder. Aktif vatandaşlık, toplumsal uyum ve bireysel gelişime için yapılan etkinliklerin tümünü kapsar (Kılıç ve Ayaz, 2014). Ayrıca kendi öğrenmesinden sorumlu tutulan birey artık Cornford (1996)'a göre öğrenmeyi öğrenme, kendi kendini düzenleme, beceri kazanma, izleme ve değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme

becerilerine her birey sahip olmalıdır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak 2006). Yaşam boyu öğrenmeyi etkili kılan bazı bileşenler bulunur ve bu bileşenler yaşam boyu öğrenmeyi oluşturur. Bu bileşenler Gününç ve diğerleri (2012) tarafından: “Motivasyon, bilgi işlem teknolojileri, yaş, okuryazarlık, tutum, ekonomi ve politika, öğretmenin rol model oluşu, eğlenerek öğrenme, kültürel yapı, yeterlikler, beceriler.” olarak ifade edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğitim kurumları bakımından, zaman ve mekân olarak bireylere kısıtlama getirmeden erişebilme olanağı sunma amacını taşır (Rahman Horoz, 2017). Yaşam boyu öğrenme için yapılan tanımlar ele alındığı zaman “ne öğrenelim sorusundan çok nasıl öğrenelim sorusuna” odaklandığı sonucuna ulaşılır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme gerekli bilgilere en etkili ve çabuk yöntem ile ulaşabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Erdamar ve diğerleri, 2017).

Yaşam boyu öğrenme, kalkınma seviyesinin bir göstergesi olarak kişilerin hayat standartlarını yükseltmek için kullanılması gerekli bir beceri olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bu yeterlik sayesinde bireyler karşısına çıkan fırsatları değerlendirebilirler. Başka bir ifade ile günümüzün teknoloji ve birikim döneminde var olabilmek ve hayat şartlarını iyileştirmek için bireyler yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmalıdır (Göksan ve diğerleri, 2009).

Yaşam boyu öğrenme becerisini edinen bireyler, kendi öğrenme repertuarını oluşturur. Neyi bildiğini ve neleri bilmesi gerektiği konusunda öğrenmeyi öğrenme yollarına sahip olarak yaşam boyu öğrenme becerilerini hayat stili haline getirir. (Rahman Horoz, 2017). Bireyin hayat stili oluşturacağı yaşam boyu öğrenme becerileri, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, çoklu yollarla öğrenmeye erişme, öğrenme yeterliğini edinme, bilgiye erişme ve onu kullanma, hangi bilginin işe yarar hangi bilginin ihtiyaç dışında olduğunun farkında olma, öğrenilecek bilginin bilincinde olma ve bir öğrenme planını izleme becerileridir (Akkoyunlu, 2008).

Bilgiyi oluşturmayı öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi devam ettirme, risk alabilme ve sorunlara çözümcül yaklaşma gibi bilimsel becerilere ve bunlarla beraber bilgi ve iletişim teknolojileri, matematik, problem çözme, fen, analitik beceriler, yabancı dil bilgisi gibi teknik beceriler, yaşam boyu öğrenende aranan beceriler olarak ifade edilebilir (Gününç ve diğerleri, 2012).

21. yüzyılın insan tipinden beklediği ve yaşam boyu öğrenmenin üç temel ögesi göz önünde bulundurulduğu zaman yaşam boyu öğrenen, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerin sahip olması gerekli bazı nitelikler bulunur. Bu nitelikler Demirel (2011) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Bireysel öğrenimini tasarlar.
- Bireysel öğrenimini ölçer.
- Pasif değil aktiftir.
- Tüm öğrenme ortamlarında öğrenmesini gerçekleştirir.
- Akran, öğretmen ve montörlerinden öğrenir.
- Farklı ders ve disiplinlerden bilgi toplayabilir.
- Öğrenme stratejilerini farklı durumlara transfer edebilir.

2.1.8 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Bir sorun ile karşılaştığında çözüme ilişkin gerekli bilgileri bulup kullanabilen ve bu bilgiler üzerine yeni bilgileri biriktirebilen, ilave edebilen bireyler yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahiptirler (Polat ve Odabaşı, 2008). Yaşam boyu öğrenme, ‘öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri’ni edinmeyi gerekli kılar. Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri teknik bilgiyi pratikte kullanabilme, farklı yollar ile bilgiyi edinme ve ulaşılan bilgiye yeni bir yorum getirmek vb. yeterlikleri içerir (Rahman Horoz, 2017). Yaşam boyu öğrenme psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanda birtakım yeterlikleri gerekli kılar. Bu yeterlikler yaşam boyu öğrenme için temel ya da altyapı unsurlarıdır.

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri şunlardır (Budak 2009; Gününç ve diğerleri, 2012):

- Ana dilde temel yeterlikler,
- Yabancı dil yeterliği,
- Analitik yeterlikler,
- Dijital yeterlikleri,

- Öğrenmeyi bireysel ve grupla sürdürme yeterliği,
- İş ve toplumsal yaşamda etkili katılım için sosyal yeterlikler,
- Projeler geliştirme yeterliği,
- Yaratıcılık, sanatsal yollarla kendini ifade etmek için yaratıcılık yeterlikleri,
- Girişimcilik yeterlikleri olarak ifade edilebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin temel yeterlikleri olarak belirtilen bu yeterliklerin daima güncel kalması ve sürekli geliştirmek için yaşam boyu öğrenme olanaklarının tanıtılması ve kişilerin bu olanaklardan faydalanarak yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmesi elzemdir (Doğan ve Varank, 2014).

Knapper ve Cropley (2000)'e göre yaşam boyu öğrenen kişiler bireysel öğrenmesini düzenleyen, öğrenirken aktif, disiplinlerarası bilgi kaynaklarından yararlanabilen, duruma göre öğrenme yaklaşımını işe koşabilenlerdir. AB tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bilgi, beceri ve tutumları içine alan geniş bir yelpazede değerlendirilebilir.

Avrupa Komisyonu (2007)'nin yaşam boyu öğrenmeye yönelik belirlediği sekiz anahtar yeterlik, Karakuş (2013)'un aktardığı gibi şu şekilde açıklanabilir:

Anadilde İletişim Yeterliği: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriyi duygu ve düşünceleri yazılı ve sözlü biçimde sosyal ve kültürel alanlarda dil vasıtası ile etkili şekilde kullanma yeteneğidir.

Yabancı Dilde İletişim Yeterliği: Bireyin yabancı dilde yeterlik düzeyi, ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını içerir ve farklı diller, geçmiş yaşantı, çevre, ihtiyaç ve eğilimlerine bağlı olarak farklılık taşır. Yaşam boyu öğrenmenin mühim bir becerisi olarak iletişim, bireyin anadilinde etkili iletişim kurmasında gerekli olduğu gibi yabancı dilde iletişim için de gelişmiş olması gereklidir.

Matematik, Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlikler: Bu yeterlik, matematiksel ve bilimsel yeterlik olarak iki başlıkta değerlendirilir. Matematiksel yeterlik, farklı kademelerde matematiksel becerileri, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerde birtakım işlemlerden yararlanarak sonuca ulaşma yeteneğidir. Bilimsel yeterlik, problemin belirlenmesi ve ispata dayalı sonuca ulaşma ve evrenin açıklanmasına

ilişkin bilgilerden ve bilimsel yöntemden faydalanma yeteneği ve isteğini ifade eder (Erdamar, 2011).

Dijital Yeterlikler: Bu yeterlik, bilgisayarların kullanımının yaygınlaşması ve bilgiyi alma, saklama, paylaşma, değerlendirme ve çevrimiçi bilgi paylaşımı yolu ile ön plana çıkmıştır. İletişim ve ulaşım alanlarında düşük maliyetle ve bilgiyi yayma konusunda Bilgi İşlem Teknolojilerinin (BİT) etkisi büyüktür (Berberoğlu, 2010). Yaşam boyu öğrenen bireyler için temel okuryazarlıklara sahip olmak gereklidir. Bu okuryazarlıklar, temel düzeyde bilgi, dijital, teknoloji, medya, internet ve bilgisayar okuryazarlığıdır.

Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği: Bu yeterlik, bireye imkânları tespit ederek öğrenme sürecinde gereksinimlerinin neler olduğuna ve öğrenme sürecini nasıl planlayacağına öğrenmeyi gerçekleştirirken güçlükler karşısında pes etmeme ve rehberlik hizmetinden yararlanmayı kapsar. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği edinilince bilgiyi ve becerileri, çeşitli alanlarda kullanma ve uygulama için eski öğrenme deneyimleri ile birleştirmeye çalışılır.

Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri: Gün geçtikçe değişen toplum yapısına sosyal yaşama ve iş ortamına katılma, medeniyetler arası etkileşime girebilme ve tüm bu süreçleri başarı ile yönetme yeterliği ile ilgilidir. Bu bağlamda, çatışma çözme, metailetişim, vatandaşı olduğu ülkede toplumsal ve siyasal alanlara dair demokratik tutum, aktif katılım gösterme yeterliğini ifade eder.

Kültürel, sosyal, kişisel ve vatandaşlıkla alakalı yeterlikler bireylerin, bilhassa artan farklılaşmalar sonucu toplumlarda iş ve sosyal hayata etkili ve yapıcı bir şekilde yer almalarına olanak sunar. Vatandaşlıkla alakalı yeterlikler, bireylerin yaşadığı ülkenin toplumsal ve siyasi yapıları ile ilgili bilgi sahibi olmalarını, demokratik ve etkin katılım ile siyasi hayatta yer almalarına katkı sağlar.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği: Risk alma, yaratıcılık, tasarlanan düşünceleri hayata aktarma ya da gerçekleştirme, proje yönetme yeteneğini kapsarken iş ve ev hayatında, ticari faaliyetlerde bireylerin gelişmelerini destekler. Bu yeterlik ile bireysel işlerde çeşitli fırsatları yakalayıp iş yaşamında başarı edinebilir ve inisiyatif alabilirler.

Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği: Bu yeterlik kültürel aktarım ya da kültürün ifadesi olarak görsel sanatları, müziği, edebiyatı ve sahne sanatlarını içeren birtakım kitle iletişim araçları vasıtasıyla fikir, tecrübe ve duyguların özgün bir biçimde aktarılmasını ifade eder.

Temel yeterlikler, 2006'da olduğu gibi bilgi, beceri ve tutumların bir kombinasyonu şeklinde tanımlanmaktadır. Avrupa İçin Yaşam Boyu Temel Yeterlikler Referans Çerçevesi Önerisi, şu temel yeterlikleri listeler: Okuryazarlık yeterliği, dillerin yeterliği, bilim, teknolojik, mühendislik ve matematiksel yeterlik, dijital yeterlik, kişisel, sosyal ve öğrenme yeterliği, sivil yeterlik, girişimcilik yeterliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği (Avrupa Komisyonu, 2018).

2.1.9 Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam boyu öğrenmeye yönelik alanyazındaki araştırmalar ele alındığı zaman öğrenme etkinliklerinin örgün, yaygın, informal ve yetişkin eğitimi ile ilgili eğitim alanlarında ve önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ilerlediği görülür. Belirli bir çerçevede sunulması örgün, yaygın ve informal eğitim yolları ile gerçekleşir (Diker Coşkun, 2009; Güleç ve diğerleri, 2012).

Eğitim ve öğretim kurumlarında yapılan ve eğitim süreci bittiğinde edindirilmesi hedeflenen yeterliklerin diplomayla belgelendirilmesi, örgün eğitimi tanımlar (Diker Coşkun, 2009). Örgün eğitim resmî olarak planlanır, kademeli olarak ilerler ve öğreten ile öğrenenin sorumluluklarıyla tanımlıdır (Commission of the European Communities, 2000).

Eğitim ve öğretim sisteminde örgün eğitimin içinde ve onunla aynı yönde yer alan etkinlikler yaygın eğitimi tanımlar ve yaygın eğitim toplumun tüm kademelerindeki bireylerin faydalanabileceği biçimde oluşturulup devletin ve sivil kuruluşların desteği ile sürdürülür ve amacı da toplumda bireylerin niteliksel yönden gelişmelerini artırmaktır (Diker Coşkun, 2009). Yaygın eğitim, okul sistemi dışında kalmak zorunda olan veya eğitim öğretimde eksiklik hissedilen alanları tamamlamaya yöneliktir (Özen, 2011). Ayrıca yaygın eğitimde öğrenenden kayıt ya da yazılma gibi prosedürler istenmez (Commission of the European Communities, 2000). Yaygın eğitim, iş başında ve toplumsal kuruluşlar ve grupların faaliyetleri ile

yapılabildiği gibi örgün eğitimin bütünleyicisi olarak ek çalışmalar biçiminde gerçekleşebilir (Güleç ve diğerleri, 2012).

Bireylerin hayatında kendiliğinden ve doğal çevrelerinde gerçekleşen öğrenme ise informal öğrenmedir. Başka bir deyişle informal öğrenme herhangi bir yerde meydana gelebilir. İnfomal öğrenmede bilgi ve becerilerin aktarılmasında ve birey tarafından edinilmesinde bir planlamaya ihtiyaç duyulmaz. İnfomal eğitimde diğer iki eğitim türünden farklı bir şekilde kasıtlı olmayan öğrenme şeklinde gerçekleşebilir. Dolayısı ile birey öğrendiklerinin farkına o anda varamayabilir (Güleç ve diğerleri, 2012). Sonuç olarak yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için sözü edilen eğitim türleri ile birleştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin her üç eğitim alanında da prensip haline getirilmesi ile mümkün olabilir (Coşkun Diker, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olabilecek boyutlardan birisi de öğrenme yaklaşımları olabilir.

2.1.10 Öğrenme Yaklaşımları

Eğitim uzmanları, araştırmacılar, bilim insanları, psikologlar, öğrenmenin ne olduğu ve meydana gelişi, başka bir deyişle nasıl oluştuğu üzerine geçmişten bugüne tartışmakta ve çalışmalar yürütmekteler. Öğrenme kavramına yönelik tanımlar derinleşmekte ve nasıl daha iyi öğrenilire yönelik tezler ortaya konulmakta, yenilikçi ve bilgi çağının beklentilerine uygun öğrenme yaklaşımlarına ilgi artmaktadır (Temizöz ve Özgün Koca, 2008).

Klasik eğitim anlayışının belirli kalıplarda öğrenme, bunları ezberleme ve hatırlama ve tekrar anlayışı yerine artık eğitimde çağdaş anlayış ile öğrenmeyi öğrenme, düşünme ve üst düzey problemlere çözüm üretme, iletişim becerilerini geliştirmeye dönük uygulamalar ön planda tutulmakta ve bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmalar için öğrenme yaklaşımları ve bunlar içinde de derin öğrenme yaklaşımı boyutu çağdaş anlayışın yerleşmesinde yapı taşı olarak ifade edilebilir (Lombardo, 2010; akt. Çolak ve Cırık, 2016). Bireylerin bilgiye ve öğrenme sürecine katılımında farklı öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları görülür.

Yükseköğretimde yer alan öğrencilerin etkili öğrenme, not tutma, hatırlama, konunun özünü belirleme, özetleme ve bilgiyi şema haline getirebilme, gerektiğinde bu bilgileri kullanabilme gibi bilişsel öğrenme stratejileri oluşturmaları beklenir. Bunun yanında etkin öğrenmeyle, hangi yaklaşımlarla, nerede, ne zaman ve niçin öğrendiklerini ayrıca hangi öğrenme durumların etkili öğrenmeyle neticeye ulaşacağını bilmeleri gerekir. Böylelikle bireysel öğrenmelerini planlama, düzenleme ve değerlendirme ile öğrenme sürecine uyarlamada etkili olabilirler (Coşkun Diker, 2009).

Öğrenme yaklaşımları kavramı Marton ve Saljo (1976) tarafından ortaya konulmuş, derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak ikiye ayırmıştır. İlerleyen zamanda “değerlendirme taleplerine uygun hareket ederek yüksek not alma” olarak tanımlanan stratejik öğrenme yaklaşımı alanyazına kazandırılmıştır (Ak, 2008; Ozan, Karabacak, Kızıltaş ve Küçüköğlü, 2017). Öğrenme yaklaşımları kavramı, öğrencilerin bir öğrenme metnine ilişkin algıları ve öğrenme eylemini nasıl başlattıkları ile ilgilidir. (Kember, Biggs ve Leung, 2001).

Öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme boyunca önemli etkisi vardır (Batı, Yılmaz ve Yağdı, 2017). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri birçok etkenle ilişkilidir ve bu etkenler kişisel ve bağlamsal özelliklerle ilgilidir. Kişisel etkenleri yaş, cinsiyet, deneyimler sayılabilirken; bağlamsal etkenler, öğretimle ilgili olarak öğrenme ve öğretme yöntemleri, algılanan iş yükü, değerlendirme yöntemleri sayılabilir. Öğrenciler, doğru seçilen ve uygulanan bir strateji ile yüzeysel öğrenme yaklaşımından derin öğrenme yaklaşımını hayat felsefesi haline getirebilir (Ak, 2008).

2.1.11 Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları

Alanyazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin ders çalışma izlemlerini (stratejilerini) ve bu izlemleri hangi amaçla kullandıklarını içerir (Çolak ve Cırık, 2016). Yüzeysel öğrenme, derin öğrenme ve stratejik öğrenme olmak üzere üç alt boyutu bulunan öğrenme yaklaşımları, kişilerin niçin öğrendiklerine bağlı olarak öğrenmeyi ele alış biçimlerini ifade eder (Ekinci, 2008). Derin öğrenme yaklaşımı, kalıcı bilgi için keşfetmeyi ve konular arası ilişki kurarak anlamlı

öğrenmeyi; yüzeysel öğrenme ezberleyerek gerektiğinde bilgiyi olduğu gibi kullanmayı; stratejik öğrenme yaklaşımı ise yüksek not alarak hedeflere ulaşmayı ifade eder (Ak, 2008; Çolak ve Cırık, 2016).

2.1.12 Yüzeysel Öğrenme

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçen öğrenci düşünceleri sorgulama, irdeleme ve konu ya da kavram ilişkilerini kurmazlar. Dolayısı ile bu öğrenciler dışsal motivasyon ile öğrenmeye yaklaşım gösterirler ve bu da uzun süreli olmaz (Ak, 2008). Bu yaklaşımı benimseyen birey, başarıya ulaşmak için en çabuk ve kestirme yolu tercih eder dolayısıyla ayrıntıya inmeden, bilgiyi ezberleme yoluna giderek en az çabayı gösterme eğilimindedir. Anlamaya, detay sorular sormaya yaklaşmak yerine kalıpları kullanmayı tercih eder (Batı ve diğerleri, 2017).

2.1.13 Derin Öğrenme

Bu yaklaşımı benimseyen bireyler, öğrendikleri konu ile ilgili bilgileri ek bilgiler ile ilişkilendirmeye, elde edilen verileri kullanmaya ve mantıklı çıkarımlarda bulunmaya çalışırlar. Fotoğrafın tamamını görmek için bilginin farklı yönleri inceler, kişisel deneyimler ile bilginin bağlantı yollarını birleştirirler (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2009; Diseth, 2002). Öğrenme yaklaşımı olarak derin öğrenme yaklaşımı en çok önemsenmesi gereken yaklaşımdır ve derin öğrenme yaklaşımını öğrenciye aktarmak gerekir ancak bu sanıldığından zordur (Karabacak ve diğerleri, 2017).

Bu yaklaşım benimsediğinde, öğrenci konuları araştırır ve öğretim malzemesi ile içerikleri karşılaştırabilir, olduğu gibi kabul etmeden eleştirel yaklaşım sergileyebilir. Dolayısı ile konuları ezberleme yoluna gitmezler, dışsal pekiştireçler ilgilerini çekmez. Özellikle içsel güdü ve merak sayesinde anlamlı bilgiye ulaşma yolunu seçerler (Ak, 2008; Felder ve Brent, 2005).

2.1.14 Stratejik Öğrenme

Bu yaklaşımda birey, en yüksek notu elde edebilmek için öğrenme ortam ve zamanını etkili bir şekilde düzenleyerek hedefe ulaşma eğiliminde olur. Bu bağlamda, öğrenciler stratejik öğrenme yaklaşımını derin öğrenme veya yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıyla birleştirerek duruma göre birlikte kullanabilirler (Ak, 2008; Biggs, 1987; Diseth, 2002). Dolayısı ile stratejik öğrenme yaklaşımı hem derin öğrenme hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını birlikte kullanma kabiliyeti gösteren bireyleri tanımlar (Batı ve diğerleri, 2017). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının iki ana faktörden oluşan bir modelle tanımlanabilir ve her ana faktör, esas olarak materyali anlama amacının bulunması ya da bulunmaması ile karakterize edilen bir strateji göstergesine sahiptir (Kember, Wong ve Leung, 1999). Bu yaklaşımda öğrenci için temel olan başarmaktır ancak burada başarı yüksek akademik notlara ulaşma ile daha çok ilgilidir.

Tüm bu anlatılanlar ışığında, öğrenme yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlardan derin öğrenme yaklaşımını kullanan bireyler ile özyeterliği yüksek bireyler bu özelliklerini yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve becerilerini edinmede kullanabilirler. Böylelikle öğrenmeden yaşam boyu öğrenmeye, yüzeysel öğrenmeden derin öğrenme anlayışına geçiş kararlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Ancak bu kombinasyon ile çağın beklediği bireyler olarak geleceğe yön verilebilir. Bu bağlamda, Beşoluk ve Önder (2010)'in belirttikleri gibi toplumların yarışında ihtiyaç duyulan birey tipini oluşturabilen ülkeler bu yarışta devam ettirebilecektir.

Öte yandan eğitim ve öğretimde biçim, içerik ve niteliğin her geçen gün önem kazandığı, toplumsal beklentilerin yanında, bireysel yeteneklere dair kişisel değerlendirmelerin göz önünde tutulması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, bireyin kendine ilişkin değerlendirmeleri söz konusu olduğu zaman ön plana çıkan kavramlardan birisi de özyeterlik kavramıdır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

2.1.15 Özyeterlik

Bandura'nın özyeterlik (self efficacy) teriminin kavramsal çerçevesi onun "Sosyal Öğrenme Kuramı'na (sosyal bilişsel kuram) dayanan, kuramda ön planda tutulan ve bireyin herhangi bir durum karşısında çözüm için gereken davranışı ne derece iyi

yapabileceğiyle alakalı bir kavramdır (Bandura, 1982; Cömert, Demirtaş ve Özer 2011; Okursoy, 2016). Bandura özyeterlik kavramından ilk defa 1977’de “Self Efficacy: Toward a Nifying Theory of Behavioral Change” adlı eserinde bahsetmiştir (Okursoy, 2016). Özyeterlik kavramı kuram çerçevesinde, bireylerin çeşitli sorunlarla baş edebilme, bir etkinlikte gerekli performansı gösterme, bir işi başarı ile tamamlama potansiyeli olarak kendini algılama, yargılama ve bu yöndeki inancı olarak ifade edilebilir. (Gürcan, 2005).

Bandura’nın özyeterlik kuramının, insan davranışları üzerinde bir etkisi olduğu ve bilhassa eğitimle alakalı alanlarda ilişkilendirildiği görülür ve özyeterlik inancı, bireylerin yetenek yönündeki düşünceleri için kendi kendini ikna etmesidir. Bu bağlamda, özyeterliğin motivasyon, biliş ve duyuşla alakalı olduğu ifade edilebilir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005; Yılmaz ve diğerleri, 2007). Başka bir deyişle özyeterlik, zihinsel, motivasyonel ve duygusal yönlerden davranış sürecini etkiler (Mısırlı Taşdemir, 2003).

Bu bağlamda, pozitif özyeterlik inancı bireyin motivasyonunu artırırken farklı ve güç sorumluluklara karşı göğüs gerebilmeyi, isteyerek çabalamayı ortaya çıkarır. Özyeterlik inancı olumsuz olduğu durumlarda ise bireyin kendi inisiyatifini ele alamamasına ve başlanan işin bitirilmemesine yol açtığı bilinir (Yılmaz ve diğerleri 2007). Öte yandan özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin, kendilerine güveni yüksek olduğundan kendileri için büyük hedefleri belirlerler ve bunları gerçekleştirme yönünde fikirler üreterek kişisel hedeflere ulaşmak için hareket ederler (Ekşioğlu ve diğerleri, 2017; Pajares, 2002). Diğer yandan özyeterlik inancı düşük olan bireyler ise riskleri ve başarısızlık ile ilgili ihtimalleri ön planda tutarlar (Akgün, 2008, s. 9).

Özyeterlik kavramı, bir bireyin başarabileceği ya da ortaya koyabileceği iş, yeti ve beceriyi gerçekleştirmenin yanında, bunu gerçekleştirebileceğine duyduğu inanç olarak ifade edilir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005). Diğer bir ifade ile yetkinlik temelli, ileriye yönelik ve insan güdülenmesinin, eylemlerinin önceden tahmin edilerek kapsamlı bir şekilde düzenlemeye dönük inançtır (Bandura, 1977; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005).

Özyeterlik bireyin gösterdiği performans davranışın, edindiği erişimlerinin, motivasyonunun ve kendine ilişkin özü oluşturan yapıların bütünüdür (Arslan ve Koç, 2017). Özyeterlik, bireyin tecrübeleri, ona verilen dönütler ve dolaylı öğrenme yaşantılarından etkilenirken; zorluklar karşısında savaşıma, eylem seçip harekete geçme, üsteleme vb. kavramlar ile bir arada ele alındığı görülür (Aşkar ve Umay, 2001; Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bireyin belli bir performansı sergilemeye yönelik tasarladığı ve bunu başarılı bir biçimde yapmaya yönelik potansiyeline duyduğu inanç, özyeterlik inancı olarak ifade edilir. Yetenekler ve bu yeteneklere duyulan inanç olarak ifade edilen özyeterlik aynı zamanda amaçlara ulaşmaya yönelik davranışları tertiplemek için gerekli bir inançtır (Yılmaz ve diğerleri, 2007). Bu açıdan özyeterlikle ilgili bireyin kendisine yönelik duyguları ve düşünceleri onun davranışına etki eder (Akgün, 2008, s. 1). Özyeterlik; performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel-sosyal ikna ve duygusal-fizyolojik durum olmak üzere birbiri ile ilişkili dört öğeden oluşur (Arslan ve Koç, 2017; Yavuzer ve Koç 2002). Bu dört öğe bireylerin yaşamında mühim bir yer tutar (Azar, 2010). Bu dört durum şu şekilde (Yılmaz ve diğerleri, 2007) açıklanabilir:

Performans başarıları: Yapılan iş sonucu kazanılan başarı, birey için gelecek zamanda da onu benzeri davranışı yapmak için motive eder. Bu açıdan kazanılan başarı daha sonraki benzeri durumlarda başarı kazanılacağına işaretidir.

Dolaylı yaşantılar: Diğerlerinin başarılı olduğunu görünce bireyin kendisi için de başarı beklentisi duymasıdır.

Sözel ikna: Bireyin nasihatler ve cesaretlendirici sözler ile davranışı başarılı bir şekilde sergilenmesi ve özyeterlik inancında değişme yaşaması sağlayabilir.

Duygusal durum: Bireyin davranışı sergilerken o esnada fizyolojik ve duygusal yönden iyi oluşu ile ilgilidir. Fizyolojik ve duygusal yönden iyi oluş bireyin davranış için harekete geçme ihtimalini artırır.

Öğrenme süreci içinde özyeterlik inancı, bireyin yeterlik edinmesi için gerekli ve motive edicidir (Schunk,1996). Öz güven sahibi, gereksinimlerinin neler olduğunu farkında olan neleri yapıp neleri yapmayacağını ayırabilen bireyler deneyimlere, yeni bilgiler öğrenmeye açık olurlar (Ekşioğlu ve diğerleri, 2017).

Özyeterlik, akademik çalışmaların başarı ile sonuçlanmasında katalizör bir güç olarak nitelendirilebileceği gibi öğrenme performansında ve davranışları yönetmede rol oynayan bireysel özelliklerden birisidir ve kendini güdüleme, güç ya da zor olarak atfedilen işlerde hedefi gerçekleştirme niyeti ile sabırlı ve kararlı bir şekilde hareket etmektedir (Bandura, 1977).

Özyeterlik, bir kişinin kendi kendini motive etmesinde, güç bir işe başladığında hedefine ulaşmak için kararlı ve sebatkâr davranmasında, bununla birlikte zihinsel kapasitesinin gelişmesinde etkilidir. Bu bağlamda, anılan zorlukların üstesinden gelmek ve davranışa yön vermek bireylerin özyeterlik inancına göre şekillenmektedir (Karataş ve Başbay, 2014).

Yüksek özyeterlik sahibi birey, öğrenme aktivitelerine daha çok katılım gösterirken özyeterlik düşük olduğu zaman öğrenme aktivitesine katılım azalır veya öğrenilmiş çaresizlik hissi bireyi kaçınma davranışına iter. Özyeterlik kavramı, kendilik inancının ifadesiyken bireyin kritik edebilme, amaçlarını gerçekleştirdiğinde ya da gerçekleştirmediğinde kendi değerlendirmesini yapabilme ile negatif durumlara karşı direncini etkiler (Eryenen, 2008). Bu bağlamda, kişisel yaşantıları yanında dolaylı yaşantılar ve diğerlerinin dönütleri özyeterlik üzerinde etkiye sahip olduğundan güçlü bir özyeterlik inancının önemi açıktır (Demirtaş ve Çağlar, 2012; İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013).

Bandura (1977)'ya göre özyeterliğin, kişinin bağlama göre ve yeteneklerine ilişkin olduğunu ifade ederken bu durumun kişinin kendine yönelik inançlarına genellebileceğini de belirtir. Başka bir deyişle bir alandaki özyeterlik inancı diğer benzer alanlara genellenebilir. Özyeterliğin bu şekilde genellenebilmesine dair yönelik fikirler özyeterlikten oluşturulan ve genel özyeterlik denilen yeni bir kavram oluşturulmasını sağlamıştır (Aypay, 2010).

Genel özyeterlik, bireyin karmaşık, güç ve stres yaratan durumlar ile baş etme, yeni durumlara karşılık genel güven duygusu olarak ifade edilen aynı zamanda deneyimlere dayalı olarak davranışların sürekliliğini ifade eden dolayısı ile bir tür davranış tahmin edici ögedir. Daha çok psikolojik iyi oluş ile ifade edilen genel özyeterlik durumsal veya sorumluluğa ilişkin davranışlar ile doğrudan ilişkili olduğu

ve bunları etkilediği ifade edilebilir. O halde özyeterlik inancı hangi bağlamda spesifik hale getirilirse o bağlamda başarı elde etme şansı artar (Aypay, 2010).

Özyeterlik, eğitimin paydaşlarından olan öğretmenler dolayısı ile öğretmen adayı üniversite öğrencileri için mesleğe hazırlık, mesleği başarılı şekilde yürütme ve eğitim öğretimi tasarlayıp uygulamada ve bu süreçte karşılaşılabilecek sorunlara çözümcül yaklaşabilmede (Üstün ve Tekin, 2009) önemli bir kişisel özelliktir. Diğer bir deyişle pozitif, yapıcı ve üretken bir öğrenme ortamı oluşturmada özyeterlik sahibi olunması beklenebilir (Güven ve Baltaoğlu, 2017).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Harpe ve Radloff (2001)'un araştırmasında, yaşam boyu öğrenmede öğretmen ve öğrenenler üzerine gerçekleştirilen araştırmada, yaşam boyu öğrenme sürecinde gereksinim duyulan nitelikler üzerinde durulmuştur. Yaşam boyu öğrenenler olarak öğrenci ve öğretmenlerin bilgilendirilmesinin önemi üzerinde tartışılmışlardır.

Rogers (2006)'ın yaptığı araştırmada, yaşam boyu öğrenme araştırmalarında cinsiyet boyutunun eksik bırakıldığı ve cinsiyet farklılığının görmezden geldiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, toplumsal açıdan etkili olan cinsiyet farklılığı ile ilgili daha fazla araştırma ve tartışma yapılmasının gerekliliğini tespit etmiştir.

Brahmi (2007)'nin araştırmasında, yaşam boyu öğrenmeye öğrencilerin bakış açısı klinik öncesi ve klinik dönemde farklılaştığı, bunun yanında yaşam boyu öğrenmenin içsel bir merak ile beslendiği ve eğitimin her döneminde önemli olduğu tespit edilmiştir.

Diker Coşkun (2009)'un araştırmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin düşük olduğu; sınıf düzeyine göre bir fark olmadığı ve kadın öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Ersoy (2009)'un araştırmasında, Türkiye'deki il halk kütüphanelerinde görevli yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik düşünceleri ve farkındalık düzeyleri üzerinde çalışılmıştır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu yaşam boyu öğrenme hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtirken eğitim hayatı boyunca yeteri kadar bilgilendirildiğini düşünenlerin oranının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hürsen (2011)'in araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarını belirlemek ve tutumları ile yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaç edinilmiştir. Yapılan araştırmada; öğretmenler, yaşam boyu öğrenmeye yönelik kendilerini genelde yeterli olarak algılamakta öğrenmeye karşı istekli olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutum ve yeterlik algıları arasında orta seviyede ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Diker Coşkun ve Demirel (2012)'in yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek ve bu eğilimlerin değişkenler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üniversite, cinsiyet ve sınıf değişkeni yönünden anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Karakuş (2013)'un araştırmasında, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri incelenmiş ve bölümler arası anlamlı fark bulunmazken sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme yeterliğinin artış gösterdiği ve meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Evin Gencil (2013)'in araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmada, katılımcıların kendilerini yaşam boyu öğrenmede yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anadilde iletişim en çok yeterli hissettikleri alan, yabancı dilde iletişim ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler en yetersiz hissettikleri alan; kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bölümlere göre ise İngiliz Dili ve Edebiyatı, Alman Dili

Eğitimi, Türkçe, Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi (BTE) ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algıları yüksek; resim ve müzik ğretmenliği ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının diğer öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.

Epçaçan (2013)'in araştırmasında, içerik analizi yolu ile kırk metin incelenmiştir. Bu bağlamda, sosyal beceriler, etkili okuma yazma becerileri ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin fazla yer aldığı; bunun yanında bireysel öğrenmesinden sorumlu olma ve derin akıl yürütme becerilerine daha az yer tuttuğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı metinlerin, yaşam boyu öğrenme becerilerini edindirmede şiir türünden daha etkili olduğu, kısa metinlerin daha az, uzun metinlerin daha çok beceri niteliği taşıdığı tespit edilmiştir.

Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2013)'in araştırmasında, ğretmen adaylarının görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yokken öğrenme öğretme sürecinde yeterli oldukları sonucu tespit edilmiştir. Yeterlik inançları daha çok zyeterlik ve deneyim ile yetersiz görmeleri ise aldıkları dersleri teorik olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Kılıç ve Tuncel (2014)'in yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu fakat kişisel yenilikçilik seviyelerinin düşük olduğu; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve kıdemin etkili olduğu ve bireysel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyet, branş ve kıdemin etkili olmadığı belirtilmiştir.

Duman ve diğerleri (2014)'nin yaptıkları araştırmada, sınıf düzeyine göre öğrencilerin eğitim reformu çalışmalarını takip etme düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Alanları ile ilgili reformları takip edenlerin gelecek kaygısı taşıdıklarından daha fazla takip ettiklerine ve ğretmen adaylarının gündemde olan eğitim reformlarıyla ilgili az ve yanlış bilgilere sahip oldukları tespit edilmiştir öte yandan gereksinim duydukları güvenilir bilgiye uzmanlar aracılığıyla ulaşmayı bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özçiftçi (2014)'nin yaptığı araştırmada, sınıf ğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkeninde, erkek katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık

tespit edilmiştir. Yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Şahin ve Arcagök (2014)'ün araştırmasında, mesleki tecrübe, alan ve öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği; cinsiyet değişkenine göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Poyraz (2014)'in araştırmasında, öğretmenlerinin büyük çoğu yaşam boyu öğrenmeye karşı pozitif tutum içinde olduğu tespit edilmiştir. Kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenme profillerinin bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı, merak, kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Oral ve Yazar (2015)'in araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye dair algılarının cinsiyete ve bölümlere göre farklılık bulunmadığı, devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık görüldüğü tespit edilmiştir.

Yaman ve Yazar (2015)'in yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırılmıştır ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, cinsiyet ve mezun olunan üniversite etkilememekte ancak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeylerine, alanlarına ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015)'nin araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaç edinilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki özyeterlik algılarının yeterli seviyede bulunduğu; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ve düşük seviyede anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Kuzu ve diğerleri (2015)'nin yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri istatikselsel olarak yüksek bulunmuştur. Araştırma neticesinde

cinsiyet, okul dışı eğitim alıp almadıkları, mezun olunan lise türüne ve devam edilen programa göre anlamlı bir fark bulunmazken bilgiye ulaşma yolları bakımından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Pınarcık ve diğerleri (2016)'nin yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları yaş, medeni hal ve yerleşim yerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları yaş, medeni durum ve yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; kültürel farkındalık ve ifade yeterliği ile anadilde iletişim en yeterli hissedilen alan, girişimcilik ile yabancı dilde iletişime ilişkin yeterlikler ise en yetersiz hissedilen alanlar olduğu tespit edilmiştir.

Ayaz (2016)'ın araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeni bakımından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık olmadığı; güdü, sabır, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Rahman Horuz (2017)'un araştırmasında, Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde, kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Yaş bakımından 18 yaşından küçüklerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 26-35 yaş arasındaki ile 36 yaş ve üzerindekiilerden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ekşioğlu ve diğerleri (2017)'nin araştırmasında, pedagojik formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etme ve bu eğilimde kişilik özellikleri ve özyeterkinlik beklentisinin yordayıcılığının belirlenmesi amaç edinilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin daima yeni bilgiler öğrenmek ve kişisel gelişimi sürdürmede istekli olmadıkları, kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek katılımcılardan daha düşük olduğu, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık nitelikleri azalma gösterdikçe yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2 Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Araştırmalar

Booth, Luckett ve Mladdenovic (1999)'in yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kadın ve erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanlarının derin öğrenme yaklaşım puanlarından yüksek olduğu; öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları ve akademik başarıları arasında negatif korelasyon ancak derin öğrenme yaklaşım puanları ile akademik başarı puanları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Byrne, Flood ve Willis (2002)'in araştırmasında, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin kadın öğrenciler için daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Ellez ve Sezgin (2002)'in araştırmasında, kadın öğretmen adaylarına ait öğrenme yaklaşımı ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına ait ortalamalardan daha yüksek olduğu; öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine, anabilim dallarına göre öğrenme yaklaşımlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ekinci (2008)'nin araştırmasında, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını seçme seviyelerinin tespit edilmesi ve öğretme öğrenme süreci değişkenleri ile başarı düzeyi, sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan okul açısından ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları yönünden eğilimleri derin öğrenme yaklaşımı yüksek olmakla birlikte, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını da kullandıkları ve konu alanlarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinde etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile derin öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı negatif ilişki tespit edilmiştir.

Beşoluk ve Önder (2010)'in araştırmasında, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bu fark, eleştirel düşünme eğilimi ve derin öğrenme yaklaşımı puanları kıyaslandığı zaman ortaya çıkmıştır.

Olpak ve Korucu (2014)'nin araştırmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğu derin öğrenme yaklaşımına ve içsel denetim odağına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca derin öğrenme yaklaşımı boyutundan aldıkları puanlarıyla içsel ve dışsal denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çolak ve Cırık (2016)'ın araştırmasında, lise 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları profiline belirlenerek derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının kadın ve erkek öğrencilerde nasıl şekillendiği ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımında ortalamanın üstünde puan aldıkları, derin öğrenme yaklaşımı puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından yüksek olduğu; derin öğrenme yaklaşımı puanlarında cinsiyete açısından kadınların lehine anlamlı farklılık görülürken yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

İlkorücü (2017)'nin araştırmasında, öğretmen adaylarının fen öğrenme anlayışlarını genellikle gündelik hayatla ilişkilendirme düzeyinde oldukları bununla birlikte derin öğrenme yaklaşımını seçtiklerini ifade ettikleri halde fen öğrenme anlayışlarının yüzeysel düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ozan ve diğerleri (2017)'nin yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları üniversite ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık görülmezken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

2.2.3 Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar

Demiralay (2008)'in araştırmasında, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik başarıya, cinsiyete, bilgisayar kullanma deneyimi, becerisi ve yoğunluğuna, yabancı dil düzeyine, bilgisayara ulaşma şartlarına, interneti kullanma

yeterliğine, internete ulaşma durumlarına ve çeşitli bilgisayar uygulamalarını kullanma durumları bakımından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

İnal ve diğerleri (2011)'nin yaptıkları araştırmada, öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeyleri ile cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı bir farkın olmadığı, öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölümler arasında ise anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Güven ve Çakır (2012)'ın araştırmasında, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme ve çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almadıklarına göre değiştiği; hizmetiçi eğitim değişkeni, özyeterlik inancında bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Dağlıoğlu ve diğerleri (2016)'nin yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yeni bilgiler öğrenme ve kişisel yarar sağlamaya dair içsel ve dışsal motivasyonları ve matematik öğretimine yönelik özyeterlik inançları yüksek; motivasyon eksikliğinin ise düşük olduğu bulunmuştur.

Bayraktar ve diğerleri (2016)'nin yaptıkları araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını farklı değişkenler bakımından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının ve akademik başarısı daha yüksek olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının daha pozitif olduğu tespit edilmiştir.

Özgür (2016)'ün araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini yeterli seviyede hissettikleri, bilgi okuryazarlığı açısından yüksek seviyede özyeterlikleri olduğu; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve gündelik internet kullanım süresi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Özaydın ve diğerleri (2017)'nin araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının farklı değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Karaduman ve Tarhan (2017)'in yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler bakımından yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve özyeterlik algılarının yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özyeterlik algıları araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, fakülte/yüksekokul ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okumama ve sinemaya gitme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2017)'nin yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen özyeterlikleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlikleri, cinsiyet ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin özyeterlikleri üzerinde etkisinin fazla olmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgilere, kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma modeli, nicel araştırma deseninde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri ele almayı hedefleyen bir genel tarama ile birlikte nedensel tarama çalışmasıdır. Tarama türündeki araştırmalarda amaç daha çok araştırma konusuyla ilişkili “var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme” ortaya koymaktır. Tarama araştırmaları pek çok değişik biçimde kategorize edilebilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 177-178). Bunlardan biri olan genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacı ile evrenin tamamı veya evrenden alınacak bir grup, örneklem veya örnek üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012, s. 81).

Tarama araştırması ile elde edilen ilişkiler neden-sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanamaz fakat verdiği birtakım ipuçları yolu ile bir değişkendeki durumun bilinmesine bağlı olarak diğerini de tahmin etme olasılığı sunar. Değişkenler arasındaki ilişki, karşılıklı bağımlılık veya kısmen bağımlılık biçiminde olabileceği gibi ikisini de etkileyen üçüncü bir değişkenden ötürü de olabilir (Karasar, 2012, s. 81).

3.2 EVREN ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 bahar yarıyılı dönemi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini için rastgele örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini evrenden rastgele seçilen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin var olan tüm bölümlerin (Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Matematik Öğretmenliği ve Özel Eğitim Bölümü öğrencileri) öğrencileri oluşturmaktadır (n=897). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerden 202 kişi birinci sınıf (% 30.376), 141 kişi ikinci sınıf (% 21.203), 150 kişi üçüncü sınıf (% 22.556), 162 kişi dördüncü sınıf (% 24.361) öğrencisidir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerden 53 kişi birinci sınıf (% 22.944), 32 kişi ikinci sınıf (% 13.853), 44 kişi üçüncü sınıf (% 19.048), 97 kişi dördüncü sınıf (% 41.991) öğrencisidir. Kadın (10 öğrenci) ve erkek (6 öğrenci) öğrencilerden sınıf belirtmeyen 16 kişi (% 3.669)'dir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Cinsiyet	Sınıf	Frekans	Yüzde
Kadın	1	202	30.376
	2	141	21.203
	3	150	22.556
	4	162	24.361
	Belirtmeyen	10	1.504
	Toplam	665	100.000
Erkek	1	53	22.944
	2	32	13.853
	3	44	19.048
	4	97	41.991
	Belirtmeyen	6	2.165
	Toplam	232	100.000

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1 Demografik Bilgiler

Araştırmanın genel bilgiler bölümünde yer alan demografik bilgiler (Ek-1, I. Bölüm) cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, akademik not ortalaması, fakülte ve ekonomik gelir düzeyi ile ilgili bilgiler oluşturmaktadır. Araştırmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)

Uzunboylu ve Hürsen (2011)'in geliştirdiği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik (YBÖY) Ölçeği (Kazu ve Erten, 2016), “Hiç (1)”, “Az (2)”, “Orta (3)”, “Çok (4)” ve “Tam (5)” olmak üzere 5’li likert tipindedir. Ölçek, 51 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır (Özcan, 2011). Ölçeğin 6 alt boyutu: “Özyönetim Yeterlikleri”, “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri”, “İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri”, “Bilgiyi Elde Etme”, “Dijital Yeterlikler” ve “Karar Verebilme Yeterliği” olarak ifade edilebilir (Ek-1, II. Bölüm). Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.95 ve açıklanan toplam varyans %58.9 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları olan “Özyönetim Yeterlikleri” faktörü için 0.93, “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri” faktörü için 0.91, “İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri” faktörü için 0.89, “Bilgiyi Elde Etme” faktörü için 0.83, “Dijital Yeterlikler” faktörü için 0.85 ve “Karar Verebilme Yeterliği” faktörü için 0.75 olarak güvenirliği hesaplanmıştır. Ayrıca, maddelerin faktör yük değerleri .458 ile .784 arasında değişmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

3.3.3 Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)

Ekinci (2008) tarafından geliştirilen öğrenme yaklaşımları ölçeği (ÖYÖ), üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarından hangilerini tercih ettiklerini belirlemeye yönelik ve “Derin Öğrenme Yaklaşımı” (DÖY), “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” (YÖY), “Stratejik Öğrenme Yaklaşımı” (SÖY) olmak üzere 3 alt boyut olarak oluşturulmuştur. (Ek-1, II. Bölüm). Ölçeğin her biri 18 madde olmak üzere ölçekte

toplam 54 madde bulunmaktadır. Ölçek likert tipinde ve “Hiç yansıtıyor (1)”, “Az yansıtıyor (2)”, “Biraz yansıtıyor (3)”, “Çok yansıtıyor (4)” ve “Tam yansıtıyor (5)” biçiminde beşli dereceleme şeklinde oluşturulmuştur.

“Derin Öğrenme Yaklaşımı (1)”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı (2)”, “Stratejik Öğrenme Yaklaşımı (3)” olarak 3 alt boyuttaki ölçeğin birinci boyutuna ait faktör yükleri .51 ile .65 arasında, ikinci boyutuna ait faktör yükleri .39 ile .75 arasında, üçüncü boyutuna ait faktör yükleri .34 ile .58 arasında değişmektedir. Boyutların ölçeğe dair açıkladıkları toplam varyans %30.980’dir. Ölçeğin madde ayırıcılık güçleri birinci boyutu .46 ile .61 arasında, ikinci boyutu .31 ile .70 arasında ve üçüncü boyutu .30 ile .54 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyine ilişkin hesap edilen Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyutu .89, ikinci boyutu .87, üçüncü boyutu .82 ve bütünü için ise .85’tir. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin geçerliği; birinci faktördeki maddeler için faktör yük değerinin .51 ve .65 arasında olduğu, ikinci faktördeki maddeler için faktör yük değerlerinin .39 ile .75, üçüncü faktördeki maddeler için faktör yüklerinin .34 ile .58 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin güvenirliği; ölçeğin birinci boyutta yer alan maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .46 ile .61 arasında, ikinci boyutta yer alan maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .31 ile .70 arasında ve üçüncü boyutta yer alan maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .30 ile .54 arasında değişmektedir. Her üç boyuta dair Cronbach alpha (α) değerlerinin .82 ve üzeri, ölçeğin bütününe ilişkin hesaplanan Cronbach alpha (α) değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar bakımından öğrenme yaklaşımları ölçeğinin güvenirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu ortaya konmuştur (Ekinci, 2008).

3.3.4 Özyeterlik Ölçeği (ÖÖ)

Sherer ve arkadaşlarının (1982) geliştirdiği, Genel Özyeterlik Ölçeği’nin Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenirlilik çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır (Ek-1, II. Bölüm). Ölçek beş dereceli olarak geliştirilmiş “hiç” ve “çok iyi” arasında değişen cevapların verilebildiği Likert formatı kullanılmıştır ve her sorunun puanı 1-5 arasında değişmektedir. Ölçeğinin 23 madde olan orijinal formu

Sherer ve arkadaşları (1982) Genel Özyeterlik (varyans %26.5, Cronbach alpha (α) 0.86) ve Sosyal Özyeterlik (varyans %8.5, Cronbach alpha (α) 0.71) olmak üzere iki faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Ölçeğin geçerliği, faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi ile temel bileşenler yöntemi ile incelenmesiyle özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirtilmiştir. Birinci faktöre ait özdeğeri 4.150, açıkladığı varyans %20.2, ikinci faktöre ait özdeğeri 1.786, açıkladığı varyans %11.9 ve üçüncü faktöre ait özdeğeri 1,114 ve açıkladığı varyans %9.5 olarak bulunmuştur ve üç faktörlü yapı varyansın % 41.47'sini açıklamaktadır. Bu faktörler sırasıyla: "Başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar" olarak belirtilmiştir. Özgün formda (Sherer ve ark. 1982; akt. Yıldırım ve İlhan, 2010) faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapı bulunmasına karşın ölçeğin tümünün davranışı başlatma ve tersliklerle karşılaşıldığındaki özyeterlik olarak iki boyutlu bir yapıda olabileceği önerilmektedir. Ancak Sherer ve arkadaşlarının (1982) da önerdiği gibi her bir faktörün birer alt ölçek gibi kabul edilmesi yerine, Genel Özyeterlik Ölçeğinin 17 maddesinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin ve ölçeğin tümünden elde edilen tek bir toplam puan üzerinden çalışılmasının uygun olduğu karara varılmıştır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu çalışmada da ölçeğin 17 maddelik formu kullanılmıştır.

Ölçeği güvenilirlik çalışması; tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alpha (α) 0.80 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.69 olarak bulunmuştur. İki yarım güvenilirlik analizine göre, Guttman Split-half katsayısı 0.77'dir. Cronbach alpha (α) katsayılarının 0.78 ile 0.81 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirlik katsayısının Cronbach alpha (α) 0.86 olduğu, diğer çalışmalarda ise güvenilirlik katsayısının Cronbach alpha (α) 0.68 ile 0.91 arasında değiştiği bildirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin Cronbach alpha (α) katsayısı formunun güvenilirliği (Cronbach alpha (α) 0.80), iki yarım güvenilirliği, (0.77), test-tekrar-test güvenilirliği (Pearson $r=0.69$) anılan çalışmalarla benzer düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ve temel bileşenler yöntemi ile incelenmesi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiş ve bu yapının varyansın % 41.5'ini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuç özgün form için bildirilen %26.5'lik varyans yüzdesinin üzerindedir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Geçerliği ve güvenirliliği kanıtlanmış olan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınarak araştırmaya yönelik uygulama formu hazırlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için genel bilgiler ve uygulanacak olan üç ölçek tek formda hazırlanmıştır. Tek form iki ana bölüme ayrılmış ve birinci bölümde genel bilgiler ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde cinsiyet, yaş, sınıf, fakülte, bölüm, akademik not ortalaması ve gelir düzeyiyle ilgili bilgiler sorulmuştur. Bu bölümde, ad soyad bilgisine yer verilmemiştir.

İkinci bölümde ise katılımcıların cevaplaması için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve Özyeterlik ölçek formlarına yer verilmiştir. Her bir ölçeğin amacına ilişkin bilgilere formun açıklama bölümünde tek tek yer verilmiştir. Veriler katılımcıların gönüllüğü ilkesine dayalı olarak ve ders öncesi öğretim görevlilerinden de izin alınarak ders saati içinde toplanmıştır. Verilerin toplanması iki hafta sürmüştür.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma sorularına bağlı olarak t testi, varyans analizi, betimsel istatistikler, korelasyon katsayıları, çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Varyans ve t testi analizinde varyansların homojenlik şartının sağlanıp sağlanmadığını test etmek için Levene F testine bakılmıştır. Bu testler sonucunda elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık görüldüğü durumlarda, bu farkı ortaya koymak için varyansların eşteş olduğu durumlarda post hoc testlerinden tukey kullanılmıştır. Analizlerde etki büyüklükleri Cohen (1988)'e göre yorumlanmıştır. Analizlerden bütün değişkenler için öncelikle uç değer incelemesi yapılmış ve Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve bunun sonucunda araştırmada uç değer olduğu belirlenen 29 kişi analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak analize 868 kişi ile devam edilmiştir. Daha sonra regresyonun şartlarından olan çoklu doğrusal bağıntı ve normal dağılım incelenmiştir. Normal dağılım için basıklık ve çarpıklığın -2 ile +2 aralığında olması

gerektiği belirtilmiş olduğundan araştırmada bu şartın sağlandığı görölmüştür (George ve Mallery, 2016, s. 113; Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 45). Değişkenler ile ilgili çoklu doğrusal bağlantıyı belirlemek için Tolerans değerlerinin .1 den küçük ve VIF değerlerinin ise 1'dan büyük olması koşulu aranmıştır, verilerinin bu şartı yerine getirdiği tespit edilmiştir (Field, 2013, s. 388-391). Bir diğer koşul olan değerkenler arasındaki korelasyon katsayısının .80'den küçük olması gerektiği göz önünde bulundurulmuş ve bunun için korelasyon katsayıları incelenmiş ve bu koşulun da sağlandığı görölmüştür. Otokorelasyon için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması şartı (Field, 2013, s. 388) dikkate alınmıştır. Araştırmanın verileri bir istatistik programı aracılıyla analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, öz yeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı da regresyon modelleri ile ortaya konulmuştur.

4.1 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Değişken	Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri
Ortalama	193.07
Medyan	194
Standart sapma	29.25
En düşük değer	74
En yüksek değer	255
%25 dilim	173
%50 dilim	194
%75 dilim	214

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Tablo 2’de olduğu gibi öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ortalamalarının 193, standart sapmalarının ise 29 olduğu tespit edilmiştir. Yüzdeler dilimlerde görüleceği gibi en düşük puan alan öğrencilerin

%25 dilim puanları 0 ile 173 arasında olduğu, en yüksek olan %75 dilim puanlarının 214 ile 255 arasında olduğu ortadaki grubun ise 173 ile 214 arasında değiştiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden alınacak en düşük puanın 0, en yüksek puanın ise 255 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

Değişkenler	Yüzeysel Öğrenme	Derin Öğrenme	Stratejik Öğrenme
Ortalama	61	67	52
Medyan	60	67	52
Standart sapma	12	9	11
En düşük değer	27	37	16
En yüksek değer	96	90	80
%25 dilim	52	61	45
%50 dilim	60	67	52
%75 dilim	70	74	60

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımlarının nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin derin öğrenme ortalamalarının 67, standart sapmalarının 9, yüzeysel öğrenme ortalamalarının 60, standart sapmalarının ise 12, stratejik öğrenme ortalamalarının 52, standart sapmalarının ise 11 olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşımları yüzdelik dilimlerde incelendiğinde, öğrencilerin derin öğrenme puanlarının diğer iki öğrenme türünden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca yüzeysel öğrenmenin de stratejik öğrenmeden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerde derin öğrenmenin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeyleri

	Özyeterlik Düzeyleri
Ortalama	45
Medyan	44
Standart sapma	10
En düşük değer	24
En yüksek değer	80
%25 dilim	38
%50 dilim	44
%75 dilim	50

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin, özyeterlikleri düzeylerinin nasıl olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin özyeterlikleri ortalamalarının 45, standart sapmalarının ise 10 olduğu tespit edilmiştir. Yüzdeler dilimlerde görüleceği gibi en düşük puan alan öğrencilerin %25 dilim puanları 0 ile 38 arasında olduğu, en yüksek olan %75 dilim puanlarının 50 ile 80 arasında olduğu ortadaki grubun ise 38 ile 50 arasında değiştiği görülmektedir. Özyeterliklerinden alınacak en düşük puanın 0, en yüksek puanın ise 80 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

4.4 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ DÜZEYLERİNİN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve

standart sapmaları Tablo 5'te sunulmuştur. Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşleştiği olduğu (p=.19) görülmüştür.

Tablo 5.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri t Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	sd	p
Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri	Kadın	646	192.2	28.1	1.1	-.046	866	0.96
	Erkek	222	192.3	29.4	1.9			

Tablo 5'te görüldüğü gibi eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyleri incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre kadın ve erkeklerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri birbirine benzerdir.

4.5 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN SINIF DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Eğitim fakültesi öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilk önce puanların varyanslarının homojen olduğu Levene testi ile test edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf	Ortalama	Ss	N	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
1	190.5	28.2	250	Gruplar arası	25.359	3	8.453	10.99	.001	0.04
2	188.2	27.8	168							
3	187.1	29.6	193							
4	200.5	25.4	244							

Tablo 6’da yer alan bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinde sınıf düzeyine göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık, Cohen (1988)’e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.04$). Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yaşam boyu öğrenme yeterlikleri için gerçekleştirilen tukey testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Sınıf		Ortalama farkı	Sh	t	P tukey
1	2	2.30	2.76	0.83	.838
	3	3.36	2.65	1.26	.583
	4	-10.04	2.49	-4.02	.001
2	3	1.06	2.92	0.36	.984
	4	-12.35	2.78	-4.44	.001
3	4	-13.41	2.67	-5.02	.001

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin 4. sınıfta olan öğrencilerin diğer sınıflardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 4. sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri 1. 2. ve 3. sınıflarda okuyan öğrencilerden daha yüksektir.

4.6 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN BÖLÜME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bölüme göre incelenmesine yönelik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilk önce puanların varyanslarının homojen olduğu Levene testi ile test edilmiştir. Varyanslar eşleşmediği için Welch düzeltmesi uygulanmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme yeterlikleri incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	Ortalama	Ss	N	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Okul Öncesi Öğretmenliği	201	25.0	97	Gruplar arası	60.426	9	6.714	9.71	.001	0.09
Özel Eğitim	190	29.2	45							
Türkçe Öğretmenliği	193	30.7	136							
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	194	28.1	69							
Matematik Öğretmenliği	176	26.5	106							
Fen Bilgisi Öğretmenliği	198	22	80							
İngilizce Öğretmenliği	201	25.4	50							
Sınıf Öğretmenliği	200	34.6	18							
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	207	24.6	45							
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	186	27.8	221							

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre eğitim fakültesi ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinde bölüme göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen (1988)’e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.09$). Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yaşam boyu öğrenme yeterlikleri için gerçekleştirilen tukey testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bölümlere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bölüm		Ortalama farkı	Sh	t	p tukey
Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel Eğitim	11.109	4.935	2.251	0.400
	Türkçe Öğretmenliği	7.984	3.636	2.196	0.437
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	7.033	4.309	1.632	0.818
	Matematik Öğretmenliği	24.819	3.845	6.456	.001
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	2.777	4.132	0.672	1.000
	İngilizce Öğretmenliği	-0.209	4.764	-0.044	1.000
	Sınıf Öğretmenliği	0.905	7.022	0.129	1.000
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	-5.662	4.935	-1.147	0.977
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	14.733	3.333	4.421	.001
Türkçe Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-0.951	4.044	-0.235	1.000
	Matematik Öğretmenliği	16.835	3.545	4.749	.001
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-5.207	3.855	-1.351	0.935
	İngilizce Öğretmenliği	-8.194	4.525	-1.811	0.709
	Sınıf Öğretmenliği	-7.079	6.863	-1.031	0.989
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	-13.646	4.705	-2.900	0.098
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	6.749	2.982	2.263	0.392
Matematik Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-22.042	4.052	-5.439	.001
	İngilizce Öğretmenliği	-25.028	4.694	-5.332	.001
	Sınıf Öğretmenliği	-23.914	6.975	-3.428	.020
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	-30.481	4.868	-6.261	.001
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	-10.086	3.233	-3.120	0.053
Fen Bilgisi Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	-2.986	4.933	-0.605	1.000
	Sınıf Öğretmenliği	-1.872	7.138	-0.262	1.000
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	-8.439	5.099	-1.655	0.805
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	11.956	3.570	3.349	0.026
İngilizce Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	1.115	7.521	0.148	1.000
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	-5.453	5.622	-0.970	0.993
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	14.943	4.285	3.487	0.017
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	20.395	4.475	4.558	.001

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bölüme göre incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan öğrencilerin puanlarının Matematik Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde okuyarlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyanların Matematik Öğretmenliği okuyarlardan puanları daha yüksek; Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde okuyan öğrencilerin puanları Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyarlardan daha yüksektir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliğinde okuyanların puanları da Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde okuyarlardan daha yüksektir. Son olarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin puanları da yine Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencilerinden daha yüksektir.

4.7 DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Tablo 10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutları, Özyeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geçerli kişi sayısı	868	868	868	868	868	868	868	868	868	868
Ortalama	48.22	44.02	36.40	23.87	28.35	14.64	44.97	67.07	52.17	60.54
Standart sapma	8.10	7.47	5.87	4.00	5.36	2.98	9.10	9.67	11.25	12.95
Çarpıklık	-0.07	-0.14	-0.14	-0.51	-0.57	-0.23	0.75	-0.09	-0.19	0.03
Basıklık	-0.22	0.13	-0.31	-0.01	-0.20	0.06	0.45	-0.17	0.06	-0.49
En düşük değer	17	12	19	7	9	4	24	37	16	27
En yüksek değer	65	60	50	30	35	20	76	90	80	96

1 Özyönetim Yeterlikleri, 2 Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri, 3- İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri, 4 Bilgiyi Elde Etme, 5 Dijital Yeterlikler, 6 Karar Verebilme Yeterliği, 7 Özyeterlik, 8 Derin Öğrenme, 9 Stratejik Öğrenme, 10 Yüzeysel Öğrenme

Eğitim fakóltesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği), özyeterlik ve öğrenme yaklaşımları (derin öğrenme, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme) ile ilgili betimsel dağılımlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Araştırmada, çoklu regresyon analizleri için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık-basıklık değerleri ve dağılımlara ilişkin histogramlar göz önünde bulundurularak karar verilmiştir. Tablo 10’da anlaşılacağı üzere bütün değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görölmektedir. Buna göre araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 45). Değerkenlere ilişkin ortalamalar ve standart sapmalarda Tablo 10’da sunulmuştur.

Araştırmada, sırasıyla eğitim fakóltesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı 6 tane çoklu regresyon modeli ile ortaya konulmuştur.

Çoklu regresyon analizine geçilmeden önce değerkenler arası ilişkinin .80 seviyesinde olup olmadığı incelemek ve ayrıca bağımlı değerkenler olan özyönetim yeterlikleri öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği ve bağımsız değerkenler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği düzeylerine ait korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Düzeylerinin Onların Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları (N= 868)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Özyönetim Yeterlikleri	—									
2 Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	.78***	—								
3 İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	.73***	.76***	—							
4 Bilgiyi Elde Etme	.60***	.62***	.57***	—						
5 Dijital Yeterlikler	.45***	.48***	.44***	.75***	—					
6 Karar Verebilme Yeterliği	.62***	.67***	.60***	.55***	.48***	—				
7 Özyeterlik	-.08*	-.06	-.08*	-.18***	-.08*	-.08*	—			
8 Derin Öğrenme	.55**	.58***	.59***	.45***	.35***	.49***	-.09**	—		
9 Stratejik Öğrenme	.31**	.36***	.55**	.21***	.13***	.23***	.08*	.31***	—	
10 Yüzeysel Öğrenme	-.04	-.08*	-.03	-.06	-.01	-.05	.51***	-.15***	.16***	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik özellikleri arasındaki ilişkiyi arasındaki ilişkileri ortaya koyan Tablo 11’de görüleceği üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .08 ile .78 arasında değişmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik arasındaki korelasyon katsayılarınının .80 altında olduğu ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan özyönetim yeterlikleri ile derin öğrenme arasında pozitif yönde ($p = .01$), stratejik öğrenme pozitif yönde ($p = .01$) ve özyeterlik ile yine pozitif yönde ($p = .05$) anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Diğer bağımlı değişken olan öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile derin öğrenme arasında pozitif yönde ($p =$

.001), stratejik öğrenme pozitif yönde ($p = .001$) ve yüzeysel öğrenme ile yine pozitif yönde ($p = .05$) anlamlı ilişki bulunurken özyeterlik ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ile derin öğrenme arasında pozitif yönde ($p = .01$), stratejik öğrenme pozitif yönde ($p = .001$) ve özyeterlik ile yine pozitif yönde ($p = .05$) anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Bilgiyi elde etme ile derin öğrenme arasında pozitif yönde ($p = .001$), stratejik öğrenme pozitif yönde ($p = .001$) ve özyeterlik ile yine pozitif yönde ($p = .001$) anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği ile derin öğrenme arasında pozitif yönde ($p = .001$), stratejik öğrenme pozitif yönde ($p = .001$) ve özyeterlik ile yine pozitif yönde ($p = .05$) anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Son olarak karar verebilme yeterliği ile derin öğrenme arasında pozitif yönde ($p = .001$), stratejik öğrenme pozitif yönde ($p = .001$) ve özyeterlik ile yine pozitif yönde ($p = .05$) anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

4.8 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YBÖY ALT BOYUTLARINDAN ÖZYÖNETİM YETERLİKLERİ DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, bağımsız değişkenler için VIF ve tolerans değerleri incelenmiş ve araştırmada Tolerans ve VIF değerlerinin değişkenler için sırasıyla .66 ile 1.5 arasında olduğu saptanmıştır. Otokorelasyon için Durbin-Watson Testi sonuçları incelenmiş ve Durbin-Watson Testi sonucu 1.9 olduğu ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2013, s. 388-391). Ayrıca

saçılma diyagramları incelenmiş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal yönde olduğu belirlenmiştir. Özyönetim yeterlikleri düzeylerinin derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre yapılan regresyon analizdeki sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özyönetim Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	Δ R2	F
	Sabit	13.94	2.59		5.37	.001	0.578	0.334	0.330	86.3***
	Özyeterlik	-.06	0.02	-.08	-2.29	.022				
	Derin Öğrenme	.42	0.02	.50	16.85	.001				
	Stratejik Öğrenme	.11	0.02	.15	4.96	.001				
	Yüzeysel Öğrenme	.03	0.02	.05	1.54	.122				
	Not ortalaması	.41	0.50	.02	0.83	.406				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=(862, 5)= 86.3, p =.001, R^2=.33$). Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme (1. Sırada, yüksek düzeyde .50), stratejik öğrenme (2. Sırada, orta düzeyde .15) ve özyeterlik (3. Sırada, düşük düzeyde -.08) tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme, stratejik öğrenme bireylerin özyönetim yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin özyönetim yeterlikleri düzeylerini negatif yönde

yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterliklerinin % 33'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.9 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YBÖY ALT BOYUTLARINDAN ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETERLİKLERİ DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, bağımsız değişkenler için VIF ve tolerans değerleri incelenmiş ve araştırmada Tolerans ve VIF değerlerinin değişkenler için sırasıyla .66 ile 1.5 arasında olduğu saptanmıştır. Otokorelasyon için Durbin-Watson Testi sonuçları incelenmiş ve Durbin-Watson Testi sonucu 2 olduğu ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2013, s. 388-391). Ayrıca saçılma diyagramları incelenmiş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal yönde olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri için yapılan regresyon analizdeki sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	10.2	2.30		4.42	.001	.618	.382	.379	106.7***
	Özyeterlik	-.09	.02	-.02	-.72	.472				
	Derin Öğrenme	.40	.022	.52	17.9	.001				
	Stratejik Öğrenme	.13	.02	.20	6.7	.001				
	Yüzeysel Öğrenme	-.01	.02	-.02	-.49	.624				
	Not ortalaması	.58	.44	.04	1.3	.189				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=(862, 5)= 106.7, p =.001, R^2=.38$). Buna göre öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeyleri eğitim fakültesi öğrencilerinin derin öğrenme (1. Sırada, yüksek düzeyde .52) ve stratejik öğrenmeleri (2. Sırada, orta düzeyde) tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Benzer şekilde stratejik öğrenmede eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan özyeterlik, yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan derin öğrenme ve stratejik öğrenme eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin % 38'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.10 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YBÖY ALT BOYUTLARINDAN İNİSİYATİF VE GİRİŞİMCİLİK YETERLİKLERİ DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, düzeylerinin derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, bağımsız değişkenler için VIF ve tolerans değerleri incelenmiş ve araştırmada Tolerans ve VIF değerlerinin değişkenler için sırasıyla .66 ile 1.5 arasında olduğu saptanmıştır. Otokorelasyon için Durbin-Watson Testi sonuçları incelenmiş ve Durbin-Watson Testi sonucu 1.9 olduğu ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2013, s. 388-391).

Tablo 14. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	8.49	1.61		5.27	.001	.714	.510	.508	179.7***
	Özyeterlik	-.05	.018	-.08	-2.94	.003				
	Derin Öğrenme	.28	.016	.46	17.97	.001				
	Stratejik Öğrenme	.28	.014	.42	15.82	.001				
	Yüzeysel Öğrenme	.01	.013	.01	.22	.825				
	Not ortalaması	6.5	.311	5.2	.01	.998				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Saçılma diyagramları incelenmiş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal yönde olduğu belirlenmiştir. Bireylerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerinin

onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre yapılan regresyon analizdeki sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=(862, 5)= 179.7, p =.001, R^2=.51$). Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme (1. Sırada, yüksek düzeyde .46), stratejik öğrenme (2. Sırada, orta düzeyde .42) ve özyeterlik (3. Sırada, düşük düzeyde -.08) tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme ve stratejik öğrenme bireylerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri % 51’ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.11 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YBÖY ALT BOYUTLARINDAN BİLGİYİ ELDE ETME DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri, düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, bağımsız değişkenler için VIF ve tolerans değerleri

incelenmiş ve araştırmada Tolerans ve VIF değerlerinin değişkenler için sırasıyla .66 ile 1.5 arasında olduğu saptanmıştır. Otokorelasyon için Durbin-Watson Testi sonuçları incelenmiş ve Durbin-Watson Testi sonucu 1.9 olduğu ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2013, s. 388-391). Ayrıca saçılma diyagramları incelenmiş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal yönde olduğu belirlenmiştir. Bireylerin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre yapılan regresyon analizdeki sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	11.1	1.3		8.18	.001	.498	.248	.243	56.7**
	Özyeterlik	-.09	0.1	-.20	-5.7	.001				
	Derin Öğrenme	.17	0.1	.42	13.2	.001				
	Stratejik Öğrenme	.03	0.1	.08	2.2	.022				
	Yüzeysel Öğrenme	.03	0.1	.10	2.9	.004				
	Not ortalaması	.58	0.3	.07	2.2	.028				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir (F=(862, 5)= 56.7, p =.001, R²=.25). Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeyleri onların derin öğrenme (1. Sırada, yüksek

düzeyde .42), özyeterlik (2. Sırada, orta düzeyde -.20) yüzeysel öğrenme (3. Sırada, düşük düzeyde .10), stratejik öğrenme (4. Sırada, .08 düşük düzeyde), not ortalaması (5. Sırada, düşük düzeyde .07) tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme ve not ortalamaları da eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Modelde yer alan derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterliklerini % 24'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.12 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YBÖY ALT BOYUTLARINDAN DİJİTAL YETERLİKLERİ DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri, düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, bağımsız değişkenler için VIF ve tolerans değerleri incelenmiş ve araştırmada Tolerans ve VIF değerlerinin değişkenler için sırasıyla .66 ile 1.5 arasında olduğu saptanmıştır. Otokorelasyon için Durbin-Watson Testi sonuçları incelenmiş ve Durbin-Watson Testi sonucu 1.9 olduğu ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2013, s. 388-391). Ayrıca saçılma diyagramları incelenmiş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal yönde olduğu belirlenmiştir. Bireylerin dijital yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını

belirlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre yapılan regresyon analizdeki sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR ²	F
	Sabit	12.6	1.9		6.5	.001	.377	.142	.137	28.6***
	Özyeterlik	-.06	.02	-.10	-2.6	.008				
	Derin Öğrenme	.19	.02	.35	10.3	.001				
	Stratejik Öğrenme	.01	.02	.01	0.2	.855				
	Yüzeysel Öğrenme	.04	.02	.10	2.7	.008				
	Not ortalaması	.83	.38	.07	2.2	.028				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir (F=(862, 5)=28.6, p =.001, R²=.14). Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme (1. Sırada, yüksek düzeyde .35), yüzeysel öğrenme (2. Sırada, orta düzeyde .10), özyeterlik (2. Sırada, orta düzeyde -.10) ve not ortalaması (3. Sırada, düşük düzeyde .07) tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin dijital yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin dijital yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Yüzeysel öğrenme ve not ortalamalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Diğer yandan stratejik öğrenme anlamlı herhangi bir katkı sunmamıştır. Modelde yer alan derin öğrenme, yüzeysel

öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerini % 14'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.13 EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YBÖY ALT BOYUTLARINDAN KARAR VEREBİLME YETERLİĞİ DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, bağımsız değişkenler için VIF ve tolerans değerleri incelenmiş ve araştırmada Tolerans ve VIF değerlerinin değişkenler için sırasıyla .66 ile 1.5 arasında olduğu saptanmıştır.

Otokorelasyon için Durbin-Watson Testi sonuçları incelenmiş ve Durbin-Watson Testi sonucu 2 olduğu ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2013, s. 388-391). Ayrıca saçılma diyagramları incelenmiş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal yönde olduğu belirlenmiştir.

Karar verebilme yeterlikleri düzeylerinin eğitim fakültesi öğrencilerinin derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Buna göre karar verebilme yeterlikleri için yapılan regresyon analizdeki sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Karar Verebilme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	4.58	1.01		4.5	.001	.503	.253	.249	58.4***
	Özyeterlik	-.02	.01	-.07	-1.8	.060				
	Derin Öğrenme	.14	.01	.46	14.6	.001				
	Stratejik Öğrenme	.03	.01	.10	2.9	.004				
	Yüzeysel Öğrenme	.01	.01	.03	0.7	.472				
	Not ortalaması	-.09	.19	-.02	-0.4	.639				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=(862, 5)= 58.4, p = .001, R^2=.25$). Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme (1. Sırada, yüksek düzeyde .46) ve stratejik öğrenmeleri (2. Sırada, düşük düzeyde .10) tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin karar verebilme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Benzer bir şekilde stratejik öğrenme de eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan özyeterlik, yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan derin öğrenme ve stratejik öğrenme eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterliklerinin % 25'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve alanyazın ışığında tartışmaya yer verilmiştir. Bu bağlamda, sırası ile eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerine ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri ile ilgili bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bölüme göre incelenmesine ilişkin bulguların; değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklerin; eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların; eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterliği düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışmasına yer verilmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Eğitim fakültesi öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarının, diğer iki öğrenme yaklaşımından daha yüksek olduğu; yüzeysel öğrenme yaklaşımının da stratejik öğrenmeden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
3. Eğitim fakültesi öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir.
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri benzerdir.
5. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta ve bu bağlamda, sınıf düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yükselmektedir.
6. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde bölümlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.
7. Eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri düzeyleri onların derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlikleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin özyönetim yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı tespit edilmiştir. Modelde yer alan derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterliklerinin (% 33) orta düzeyde açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.
8. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken özyeterlik ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Özyeterlik, yüzeysel öğrenme ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı tespit edilmiştir. Modelde yer alan derin öğrenme ve stratejik öğrenme eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin (% 38) orta düzeyde açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

9. Eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeyleri onların derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlikleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır. Derin öğrenme ve stratejik öğrenme inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Yüzeysel öğrenme ile not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı tespit edilmiştir. Modelde yer alan derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerini (% 51) yüksek düzeyde açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.
10. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeyleri ile onların derin öğrenme, stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme, özyeterlik ve not ortalaması tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır. Derin öğrenme, stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme ve not ortalaması eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Özyeterlik ise bireylerin bilgiyi elde etme düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Modelde yer alan derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterliklerini (% 24) düşük düzeyde açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.
11. Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeyleri onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme, yüzeysel öğrenme ve not ortalamaları eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Özyeterlik ise bireylerin dijital yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Diğer yandan stratejik öğrenme anlamlı herhangi bir katkı sunmamıştır. Modelde yer alan derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerini (% 14) düşük düzeyde açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.
12. Eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri düzeyleri onların derin öğrenme ve stratejik öğrenmeleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme, stratejik öğrenme bireylerin karar verebilme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Özyeterlik, yüzeysel öğrenme ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı belirlenmiştir. Modelde yer alan derin öğrenme ve stratejik öğrenme eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterliklerinin (% 25) düşük düzeyde açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.1 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bir sorun ile karşılaştığında çözüme ilişkin gerekli bilgileri bulup kullanabilen ve bu bilgiler üzerine yeni bilgileri ilave eden bireyler, yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahiptirler (Polat ve Odabaşı, 2008). Araştırmanın sonucuna göre eğitim fakültesi öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin yüksek olduğu (Tablo 2) tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazında yaşam boyu öğrenme ile ilgili eğilim, yeterlik, algıları tespit etmeye yönelik; öğrencilerle, öğretmenlerle, öğretim görevlileri ya da kurum yöneticileri ile yapılan araştırma sonuçları ile tutarlık göstermiştir. Ödemiş (2014); Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2014) öğretim elemanlarının; Karakuş (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerinin; Doğan ve Kavtelek (2015) hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin; Kuzu ve diğerleri (2015); Kılıç ve Tuncel (2014) öğretmenlerin; Oral ve Yazar (2015); genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek; Özçiftçi ve Çakır (2015); Özçiftçi (2014) öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek; Poyraz (2014); Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; Rahman Horuz (2017) Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin; Hürsen (2011) öğretmenlerin; yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında araştırmanın sonucunu desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010); Ekřiođlu ve diğerleri (2017); Tunca ve diğerleri (2015); Diker Cořkun ve Demirel (2012) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin/yeterliklerinin dűřük olduğu tespit edilmiştir.

Poyraz (2014) tarafından öđretmenlerinin bűyűk kısmının yařam boyu öđrenmeye yűnelik pozitif tutum içinde olduđu; kurumları tarafından desteklenme algıları onların yařam boyu öđrenme profillerinin, bilgiye ulařma ve bilgi okuryazarlıđı, merak, kendini yűnlendirme ve denetleme ile pozitif yűnde anlamlı iliřki olduđu belirlenmiřtir. Bu bađlamda, yařam boyu öđrenmeye yűnelik hedefleri gerçekleřtirmek için paydařların ne kadar űnemli sorumlulukları olduđu ortaya çıkmaktadır. Pınarcık ve diđerleri (2016) tarafından, yařam boyu öđrenme yeterliklerinden anadilde iletiřim en yeterli hissedilen alan, giriřimcilik ile yabancı dilde iletiřime iliřkin yeterlikler ise en yetersiz hissedilen alanlar olduđu tespit edilmiřtir. Alanyazında tekrarlanan bu sonuç yařam boyu öđrenmeye yűnelik yeterliklerden zayıf olan yeterlik ya da alanların űzerine gidilerek gűlendirilmesi, diđer bir deyiřle bu yetersizlikler nasıl ortadan kaldırılır buna yűnelik strateji ve planlar geliřtirilmesi gerekliliđini ortaya koymaktadır. Bu bađlamda, űzellikle yabancı dil űđrenimine iliřkin çalıřmaların yanında, eđitim ve űđretimin her kademesinde teoriden uygulamaya geçilmelidir.

Öte yandan yařam boyu öđrenmeye katılım, Avrupa űlkeleri ile Tűrkiye’deki yařam boyu öđrenmeye katılım oranlarının karřılařtırılması, Tűrkiye’de konu alanı ile ilgili kuruluřlar ve sorumlulukları tespit edilerek yařam boyu öđrenme felsefesi ve anlayıřı oluřturmada kurumlar arası koordinasyon ve iřbirliđine gidilmesinin gerekliliđinin açık olduđu vurgulanmaktadır (Akkuř, 2008; Poyraz ve Titrek, 2013). Bununla birlikte Bozkurt (2015) tarafından, kitlesel açık evrimii derslerin yařam boyu öđrenmeye sunduđu fırsatlara iliřkin gűrűř ve űnerilerin űnemini vurgulanmıřtır. űnal ve diđerleri (2016) tarafından, kadın kursiyerlerin sosyalleřme için yařam boyu öđrenmeyi faydalı gűrdűkleri, kurslar aracılıđıyla kadınların yařam boyu öđrenme becerilerinin geliřtiđi gibi arařtırma ve çalıřmalar űzerinde yođunlařılmıřtır. Bu bađlamda, alanyazındaki arařtırmaların incelenmesi neticesinde, yařam boyu öđrenme yeterliklerinin geniř bir sahada, farklı yař grubu ve meslek alanı içinde yer alan tűm bireyleri dođrudan ya da dolaylı olarak etkilemekte olduđu ifade edilebilir.

Bütün bu sonuçlar ve bu araştırmanın sonucu yaşam boyu öğrenmede öğretmen ve öğretmen adaylarının köprü durumunda olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ulusal ve uluslararası arenada hedeflerine ulaşması ve stratejilerinin işe koşulmasında öğretmen ve öğretmen adayları kilit roledir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme üzerinde daha fazla durulmalı, özellikle uygulamaya dönük çalışmalara yer verilmeli, lisansüstü dersler tüm bölümlerde lisans düzeyinde zorunlu ders olarak yerini almalıdır.

5.1.2 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğrencilerin derin öğrenme puanlarının yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme puanlarından daha yüksek olduğu; yüzeysel öğrenme puanlarının da stratejik öğrenme puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3).

Ekinci (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımları açısından eğilimlerinin, derin öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olmasının yanı sıra yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını da kullandıkları belirlenmiştir. İlkörücü (2017) tarafından, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğrenme anlayışlarını genellikle gündelik hayatla ilişkilendirme düzeyinde oldukları, derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Fakat bununla birlikte fen öğrenme anlayışlarının yüzeysel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın elde edilen bu sonucunun alanyazındaki diğer araştırmalar ile desteklendiği ifade edilebilir.

Öte yandan Byrne ve diğerleri (2002); Tural Dinçer ve Akdeniz (2008); Ellez ve Sezgin (2002) öğrenme yaklaşımlarının farklılaştığını ve bütün öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında yüksek düzey pozitif ilişki; Olpak ve Korucu (2014) öğrencilerin büyük çoğunluğu derin öğrenme yaklaşımına; Ozan ve diğerleri (2017), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarında üniversite ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık görülmezken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık; Beşoluk ve Önder (2010); Çolak ve Cırık (2016)

öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında bu araştırma ve anılan araştırmaların tersi sonuçlara ulaşan araştırmalarda yer almaktadır. Booth ve diğerleri (1999) tarafından, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanlarının derin öğrenme yaklaşım puanlarından yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bu durumun en iyi açıklayıcılarından biri Ekinci (2008)'nin ifade ettiği gibi konu alanlarına yaklaşım, tercih edilen öğrenme yaklaşımını etkilemektedir.

Ekinci (2008) tarafından, üniversite öğrencilerinin, düzeyleri farklı olmakla beraber öğrenme yaklaşımlarından üç boyutu da kullandıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda, Ak (2008)'ın belirttiği gibi bir öğrencinin hangi öğrenme yaklaşımını benimseyeceği öğrencilerin, öğrenme çevresinin ve öğrenme çıktılarının özellikleri gibi birden çok faktörden etkilenebilir. Netice itibarıyla kullanılacak doğru yaklaşımlar öğrencinin derin öğrenme yaklaşımını benimsemelerini sağlayabilir.

Derin öğrenme yaklaşımı öğrenme için istek duyma, eldeki malzemenin içeriğine yönelirken eleştirel tutum ve farklılıkları fark edip diğer öğrenilenler ile ilişki kurma ya da önceki ve sonraki öğrenilenleri birleştirme, konuya yönelik mantıksal inceleme ile ilgilidir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise üstünkörü, ezber temelinde, sadece gerekli bilgiyi alma ve bilgiler arası bağ oluşturmama, öğrenmeyi dışsal faktörlerin etkisi ile sürdürme olarak ifade edilebilir (Beşoluk ve Önder, 2010). Dolayısıyla yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile bireyler, uzun süreli bilgileri edinemez. Diğer bir deyişle her yönden kişisel ve sosyal gelişimini gerçekleştiren insan profili, öğrenmeyi öğrenen ve bilgiye hâkim olandır. Bu bağlamda, bu insan profiline ulaşabilmek için yüzeysel öğrenme yaklaşımı terk edilerek derin öğrenme yaklaşımını benimsemek felsefe haline getirilebilir.

5.1.3 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özyeterlik ile ilgili araştırmalar, özyeterliği kişisel motivasyon düzeyi ve amaçları gerçekleştirip hedefe ulaşmaya, belirli sonuçları üretebilmeye (Ekinci, 2015), davranışı yapmaya yönelik emeğin miktarı, güç durumlarda başarmaya atfettikleri,

kompleks işleri yaparken gösterdiği performans ile ilgili olduğu; genel özyeterliğin de birden çok alandaki eylemlerini yordamaya ve başa çıkma ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Desivilya ve Eizen, 2005).

Yaşam boyu öğrenme, kişisel ve toplumsal gelişmede rol oynayan önemli bir kavramdır. Özyeterlik bu gelişimde, öğrenmenin amaç ve hedefine ulaşmasında etkilidir. Ancak kendilik düzeyi yüzeysel yüksek olan, öğrenme yollarını bilen, bir sorun ile karşılaştığında baş edebilen bireyler için öğrenmeye açıklık daha anlamlı olacaktır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin özyeterlikleri yükseldikçe yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliklerinde yükseleceği ifade edilebilir (Karaduman ve Tarhan, 2017).

Alanyazında özyeterliği farklı değişkenler ile ele alan birçok araştırma Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2017); Özaydın ve diğerleri (2017); Bayraktar ve diğerleri (2016); Güven ve Baltaoğlu (2017); Ayra ve Kösterelioğlu (2015); Özgür (2016); Karaduman ve Tarhan (2017); yer almaktadır. Bu araştırmaların yaşam boyu öğrenme, akademik başarı, mesleki yeterlik, bilgi okuryazarlığı gibi farklı branşlarda öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler ile yapılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin orta düzeyin biraz üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Bayraktar ve diğerleri (2016), özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri orta düzeyde; Güven ve Baltaoğlu (2017), öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin biraz yeterli olduğu; Özçiftçi ve Çakar (2015), eğitim teknolojisi standartları ve özyeterlik arasında orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın sonuçları ile benzerlik gösteren bu araştırmayı desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Ayra ve Kösterelioğlu (2015); Özgür (2016); Karaduman ve Tarhan (2017); Güven ve Çakır (2012); Dağlıoğlu ve diğerleri (2016) araştırmaların sonucunda özyeterlik düzeyleri yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki özyeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Nakip ve Özcan (2016) tarafından cinsiyet, öğrenim görülen

üniversite ve akademik ortalamaya göre öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Toplumsal hayatta ve iş yaşamında özyeterliği yüksek olanların daha başarılı olduğu görüşünden yola çıkarak özyeterliğin yaşam boyu öğrenmede önemli olduğunu ifade etmek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarında okuyan her öğrencinin özyeterlik inancı yeteri kadar güçlü olamayabilir. Bu durumda yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin var olan nitelikleri güçlendirilmeli yetersiz olunan alanların ise desteklenerek bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır (Karaduman ve Tarhan, 2017).

5.1.4 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve bu çerçevede eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 5). Buna göre kadın ve erkelerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri birbirine benzerdir. Bu sonuç alanyazındaki bazı araştırma sonuçları ile tutarlıyken bazıları tarafından desteklenmemektedir. Bu bağlamda, Şahin ve Arcagök (2014); Ayaz (2016); Tunca ve diğerleri (2015); Doğan ve Kavtelek (2015); Oral ve Yazar (2015); Yaman ve Yazar (2015); İnal ve diğerleri (2011); Kuzu ve diğerleri (2015); Göller (2015); cinsiyet değişkenine göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öte yandan yapılan bazı araştırmalarda Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2014); Diker Coşkun ve Demirel (2012); Kuzu ve diğerleri (2015); Demiralay (2008); Özgür (2016); Rahman Horuz (2017); Karaduman ve Tarhan (2017); cinsiyete göre farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda çoğunlukla farklılığın kadınlar ve kadın öğrenciler lehine olduğu sonuna ulaşılmıştır. Fakat erkekler lehine Özçiftçi (2014), araştırma sonuçları da mevcuttur.

Alanyazında yapılan araştırmalarda ve bu araştırmada cinsiyet değişkenine yönelik farklı sonuçlar çıkması araştırmadaki diğer değişkenler ile ilgili olabilir. Bu araştırma sonuçlarının yanı sıra Rogers (2006) tarafından, yaşam boyu öğrenme

araştırmalarında cinsiyet boyutunun eksik bırakıldığı ve cinsiyet farklılığının görmezden gelindiğini fakat toplumsal açıdan etkili olan cinsiyet farklılığı ile ilgili daha fazla araştırma ve tartışma yapılmasının gerekliliğini tespit etmiştir. Poyraz ve Titrek (2013)'te kadın çalışmalarına destek verilmesi üzerinde durmuştur. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun kadın öğrenciler olması bu eksikliğin giderilmesine katkı sunduğu dşnlmektedir.

5.1.5 Eğitim Fakültesi ğrencilerinin Yaşam Boyu ğrenme Yeterliklerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş (Tablo 6) ve eğitim fakültesi ğrencilerinde yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin 4.sınıfta okuyan öğrencilerin diğer sınıflardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 7). Buna göre 4. sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri 1. 2. ve 3. sınıflarda okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonuç alanyazındaki araştırmalar ile tutarlık göstermektedir. Karakuş (2013); Diker Coşkun ve Demirel (2012); Oral ve Yazar (2015); sınıf düzeyi arttıka yaşam boyu öğrenme yeterliğinin arttığını; Brahmi (2007) yaşam boyu öğrenmeye öğrencilerin bakış açısı klinik öncesi (1. ve 2. sınıf) klinik dönemde (3. ve 4. sınıf) farklılaştığı; Duman ve diğerleri (2014) 1. ve 2. sınıf ğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre güncel çalışmalarını takip etme düzeyleri daha düşük; Pınarcık ve diğerleri (2016); Rahman Horuz (2017) yaş bakımından 18 yaşından kklerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 26-35 yaş arasındaki ile 36 yaş ve üzerindekilerden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda, bireylerin bilgilerinin derinleşmesi yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yükselmesinde etkili olabilir. Diğer bir deyişle bilgiler ve öğrenilenler arasında kurulan ilişki ve bağlar bireyin yaşam boyu öğrenme yeterliğinin yüksek düzeye gelmesini sağladığı ifade edilebilir. Alanyazındaki araştırma sonuçları ve bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Karaduman ve Tarhan (2017); Diker Coşkun (2009) yaptığı araştırmada sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

5.1.6 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir (Tablo 8). Bunun sonucunda Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan öğrencilerin puanları Matematik Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin puanları Matematik Öğretmenliği okuyan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde okuyan öğrencilerin puanları, Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin puanları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde okuyan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin puanları da Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 9).

Alanyazında Yaman ve Yazar (2015) öğretmenlerin; Özçiftçi (2014) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu eğilimlerinin; Evin Gencil (2013) öğretmen adaylarının; Pınarcık ve diğerleri (2016), okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları alanyazın ile tutarlık göstermiştir. Ancak Oral ve Yazar (2015); Karakuş (2013); Kuzu ve diğerleri (2015), yaşam boyu öğrenme yeterliklerini inceledikleri araştırmalarda bölümler arası anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmadan farklı bir sonuç tespit edilmesi çalışılan gruplarının farklı olmasına bağlanabilir.

Hem alanyazındaki araştırmaların sonucu hem de bu araştırmanın sonucunda bölümlere göre farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bir sonucu olarak bölümler arası anlamlı farklılıkta eğitim hayatı boyunca öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili bilgiye ne kadar ulaştıklarına bağlanabilir. Diğer bir deyişle konu alanları, konu alanlarının gereklilikleri, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili yaklaşımlarının nasıl olduğu etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra

bölümlerin çıktılarının da yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ne kadar yakından ilgili olduğu önemli diğer bir etken olabilir.

5.1.7 Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili betimsel dağılımlarına (Tablo 10) göre; eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, özyeterlik ve not ortalamaları tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı 6 tane çoklu regresyon modeli ile ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken özyeterlik ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir (Tablo 11).

Ekinci (2008) tarafından, öğrencilerin derin öğrenme puanları olumlu yönde arttıkça stratejik öğrenme puanlarında da artış görüldüğü; derin öğrenme puanları daha yüksek olmak üzere, öğrenme yaklaşımlarının ele alındığı değişkenler açısından derin öğrenme puanları yükseldikçe stratejik öğrenme puanlarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Derin öğrenme attıkça yüzeysel öğrenme puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyerek ezbere öğrenen öğrenciler öğrenmeyi tam ve bütün olarak gerçekleştiremezler ve derin öğrenme gerçekleşemez. Böyle bir yaklaşım ile kısa süreli amaçlar gerçekleştirilebilir ama nitelikli bir içerik kazanılmadığı için öğrenme nihai hedefine ulaşmaz. Olaylar ve kavramlar arasındaki bağ sadece derin öğrenme yaklaşımı ile sağlıklı bir biçimde oluşturulabilir. Hem yüzeysel öğrenme hem de derin öğrenme yaklaşımı eğitimde ürünü (çıktı) etkiler; yüzeysel öğrenme yaklaşımı düşük seviyede öğrenme ürünü ile

derin öğrenme yaklaşımı ise yüksek seviye öğrenme ürünü ile ilişkilidir (Beşoluk ve Önder 2010).

Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme ile yine pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken özyeterlik ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Bu araştırmada, öğrenmeyi öğrenme ile öğrenme yaklaşımları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilirken özyeterlik ile anlamlı bir ilişki tespit edilmemesinin alanyazın tarafından desteklenmediği görülür. Ancak burada farklı bir değişken olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından biri olan öğrenmeyi öğrenme yeterliği ile ilişkisi bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda, farklılığın doğal bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Gordon ve Debus (2002) tarafından, derin öğrenme yönelimi artarken, aynı şekilde özyeterlik inancının da arttığı; Phan (2011)'ın yaptığı araştırmada öğrenme yaklaşımları ve akademik özyeterliğin öğrenci başarısını berber etkilediği bireyin özyeterliği arttıkça derin öğrenme yaklaşımına yöneliminin daha yükseldiği; derin öğrenme yaklaşımı arttıkça özyeterlik düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir (Ekinci, 2015).

Bilgiyi elde etme ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik ile anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Tural Dinçer ve Akdeniz (2008) tarafından, genel olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımına sahip olduklarını; Dağlıoğlu ve diğerleri (2016) tarafından, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yeni bilgiler öğrenme ve kişisel yarar sağlamaya dair içsel ve dışsal motivasyonları ve matematik öğretimine yönelik özyeterlik inançları yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bağlamda, öğrenme yaklaşımları yaşam boyu öğrenme yeterliği alt boyutlarını pozitif yönde etkilerken bu etki kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Öte yandan dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliği ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

5.1.8 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Özyönetim Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterlikleri düzeyleri onların derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlikleri tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Tablo 12). Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme bireylerin özyönetim yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin özyönetim yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin özyönetim yeterliklerinin orta düzeyde (% 33) açıklama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiye erişmek ve bilgiyi kullanıp değerlendirmek bilişsel süreçlerin yanında özyönetim yeterlik ve becerilerine de gerekli kılar. Dolayısıyla özyönetim bireyin hangi bilgiye gereksinimi var ve bu bilgiyi nasıl elde edecek ya da hangi yollarla bilgiye ulaşacak karar verilmesi ile ilgidir (Karataş ve Başbay, 2014).

Araştırmada, derin öğrenme ve stratejik öğrenme bireylerin özyönetim yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin özyönetim yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Bu sonucun öğrenme yaklaşımı boyutu alanyazın tarafından desteklenirken özyeterlik ile ilgili sonuçlar ise desteklenmemiştir. Karataş ve Başbay (2014)'ın yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı, genel özyeterlik değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Hoban ve Serland (1998), Lee (2002), Lema ve Agrusa (2006), ve Hughes (2010), özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile özyeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ve özyeterliğin, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin yordayıcısı olduğuna ilişkin tespitlerde bulunmuşlardır (akt. Karataş ve Başbay, 2014).

5.1.9 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeyleri onların derin öğrenme ve stratejik öğrenmeleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır (Tablo 13). Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Benzer şekilde stratejik öğrenmede eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan özyeterlik, yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmamıştır. Modelde yer alan derin öğrenme ve stratejik öğrenme eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin orta düzeyde (% 38) açıklama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Epaçan (2013)'in, incelediği kırk kitapta derin akıl yürütebilme becerileri en az yer verilen iki beceri olduğu; Hürsen (2011) tarafından, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini genel olarak yeterli algılamakta öğrenmeye karşı istekli olmadıkları tespit edilmiştir. Epaçan (2013)'in tespit ettiği gibi kitaplarda öğrenmeyi öğrenme becerilerinin fazla yer alması yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin gelişmesi anlayışının desteklenmesi bakımından önemli görülebilir ancak derin akıl yürütme ve öğrenmeye karşı istekli olmama gibi yaşam boyu öğrenme yeterlikleri anlayışının önemli öğelerinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu gösterir (Epaçan 2013; Hürsen (2011)). Bu bağlamda, bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliğini derin öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımının pozitif ve anlamlı olması gelecek adına umut vericidir. Selvi (2011)'in belirttiği gibi lisans döneminde yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalığı olan öğretmen adayları, bu farkındalığı meslek yaşamlarına da taşırlar.

Toplumların ilerlemesi, formal eğitimin yanı sıra diğer eğitimler ile bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler takip edilerek gerçekleşir (Can, 2011). Yaşam boyu öğrenme yeterliği, öğrenme planının hazırlanması, öğrenilenlerin diğer yeterlik alanlarına aktarılmasını içerir (Şahin ve Arcagök, 2014). Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bireye imkânları tespit ederek öğrenme sürecinde gereksinimlerinin neler

olduğuna ve öğrenme sürecini nasıl planlayacağına öğrenmeyi gerçekleştirirken güçlükler karşısında pes etmeme ve rehberlik hizmetinden yararlanmayı kapsar. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği edinilince bilgiyi ve becerileri, çeşitli alanlarda kullanma ve uygulama için eski öğrenme deneyimleri ile birleştirmeye çalışır (Akkuş, 2008; Kılıç, 2015).

Bu çerçevede, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı tarafından pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yüzeysel öğrenmenin ise modelde katlısı olmaması, öğrenmeyi öğrenme yeterliğın doğrudan bireyi öğrenme sürecine dâhil etmesi, ezber ve salt bilgiyi edinmeden uzak oluşu ile ilgili olabilir.

5.1.10 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından İnisiatif ve Girişimcilik Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerini onların derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Tablo 14). Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı bireylerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katlısı olmamıştır Modelde yer alan derin öğrenme, stratejik öğrenme ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerini yüksek ve iyi düzeyde (% 51) açıklama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

İnisiatif ve girişimcilik yeterliği, bireyin düşüncelerin uygulamaya koymasını, fikirlerini gerçekleştirirken planlama, riskleri göz önünde bulundurma, yeniliğe açıklık ve eylemleri yönetme becerisi olarak ifade edilebilir (Kılıç, 2015). İnisiatif ve girişimcilik yeterlikleri risk alma, yaratıcılık, tasarlanan düşünceleri hayata aktarma ya da gerçekleştirme, proje yönetme yeteneğini kapsarken iş ve ev hayatında, ticari faaliyetlerde bireylerin gelişmelerini destekler. Bu yeterlik ile

bireysel işlerde çeşitli fırsatları yakalayıp iş yaşamında başarı edinebilir ve inisiyatif alabilirler (Akkuş, 2008).

Bireylerin fikirlerini gerçekleştirme yeteneği olarak ifade edilebilen girişimcilik, eğitim öğretim ve ekonomik gelişme üzerinde kalifiye iş gücü açısından büyük önem taşır. Knapper (2006)'e göre yaşam boyu öğrenme için önemli olan bilginin aktarılması değil daha çok bireylerin girişim ve inisiyatif alma yeterlikleridir. Kılıç ve Tuncel (2014) tarafından, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Pınarcık ve diğerleri (2016) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik yaş, medeni durum ve yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; kültürel farkındalık, ifade yeterliği, anadilde iletişim en yeterli hissedilen alan, girişimcilik ile yabancı dilde iletişime ilişkin yeterlikler ise en yetersiz hissedilen alanlar olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri öğrenme yaklaşımlarının derin öğrenme ve stratejik öğrenme boyutlarında anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyenler fotoğrafın tamamını görmek için bilginin farklı yönlerini inceler, kişisel deneyimler ile bilginin bağlantı yollarını birleştirirler (Batı ve diğerleri, 2009; Diseth, 2002).

Bu bağlamda, derin öğrenme yaklaşımı bireylerin inisiyatif aldıklarında; düşüncelerini hayata geçirirken çok boyutlu düşünceleri, mantıksal çıkarımlar yapmaları, ve buna rağmen olumsuz sonuçlar için de hazır olmalarını gerekli kılar. Bu yönden çeşitli disiplinler içinde kendisine yer bulan girişimcilik kavramı eğitim ve öğretimde önemli sorumlulukları bulunan öğretmenler ve öğretmen adayları için sahip olunması gereken önemli bir yaşam boyu öğrenme yeterliğidir.

Bu araştırmanın bir sonucu olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri onların özyeterlikleri tarafından negatif düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, herhangi bir konuda karar verebilme, mesleki alanda ortaya çıkan gelişmeleri izleme ve oryantasyon, mesleki alanda düşünceleri ve projeleri hayata geçirme ve bu projelerin planını yürütme, uzmanlık gerektiren aktivitelerde rol alma, öğrenme ortamlarını seçerken bu

ortamları mesleki gelişmelere göre uyarlama ve hedeflere ulaşmak için bu yeterlikleri kullanma ile ilgilidir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Özyeterlik ise, bireyin kompleks, meşakkatli ve psikolojik olarak bireyi etkileyen kaygı yaratan durumlarla başa çıkma, yeniliklere açıklık karşısında duyulan özgüven duygusu olarak ifade edilen aynı zamanda deneyimlere dayalı olarak davranışların sürekliliğini ifade eden dolayısı ile bir tür davranış tahmin edici ögedir (Aypay, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde alanyazında ifade edildiği gibi özyeterlik ile ilgili dört durum ile karşılaşılır. Bu dört durum; performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, duygusal durum olarak ifade edilebilir (Yılmaz ve diğerleri, 2007).

Dolayısı ile araştırma sonucunda inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri artarken özyeterliğin azalması ya da özyeterlik artarken inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerinin azalması araştırmanın örneklemini oluşturan eğitim fakültesi öğrencilerinin yeterlik düzeylerinin mesleki kaygı ya da mesleki beklentileri ile ilgili olabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlik mesleğine yönelik toplum, aile ve bireylerin yaklaşımları ile ilgili olabilir. Eğitim fakültesi öğretmen adayları özellikle 3. ve 4. sınıfa geldiklerinde yoğun bir sınav hazırlığı sürecine girmekte ve atanıp devlette memuru olarak çalışmaya yönelmektedirler.

Bu bağlamda, Duman ve diğerleri (2014)'nin ifade ettikleri gibi yenilikleri takip etme düzeyleri azalmakta ve yenilikleri takip edenlerinde gelecek kaygısı ile takip ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısı ile artık sadece bir meslekte ilerleme yerine bireylerin kendilerini farklı disiplinlere ve bu disiplinlerdeki gelişmelere açık hale getirmeleri önem arz etmektedir. Bunu gerçekleştirmek bireylerin inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliklerinin özyeterlik ile ilişkilendirip özyeterliğin dört durumunu işe koşarak gerçekleştirilebilir. Çetin (2019)'in ifade ettiği gibi çeşitli sahalarda performans gösterme çabası içinde olan bireyler bilgi ve teknoloji çağının sunduğu fırsatlar sayesinde ve kürelleşmenin de bir sonucu olarak sürekli bir yarışın içinde mücadele etmek durumundadır. Bu gerçeğin ekseninde yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesi ve bununla beraber özyeterliğin artırılması her zaman olduğundan daha önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan, çeşitli disiplinlerde yer alan girişimcilik alanyazında farklı boyutları ile çalışılırken bu

araştırma için öğretmen adaylarının sosyal girişimciliklerinin üzerinde durulması gerekebilir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olan öğretmenler aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin üç amacına da hizmet etmiş olacaktır. Bu bağlamda, kişisel gelişim, toplumsal katılım ve istihdam gibi üç önemli amacın, hedeflerini gerçekleştirmesinde inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve özellikle sosyal girişimciliğin önemli rol oynayacağı ifade edilebilir.

Akar ve Aydın (2015)'ın belirttiği gibi öğretmenlerin görev ve sorumlulukları yalnızca okul sınırları içinde değil üyesi olduğu sosyal çevrenin her alanındadır. Başka bir söylem ile bir rehber olarak öğretmen ve öğretmen adayları buldukları sosyal çevreye anlam ve değer katmak ile sorumludur. Bu açıdan eğitim fakültesi öğrencilerinin inisiyatif alma ve girişimcilik yeterlikleri ile özyeterlikleri birlikte yükseltilmesi, her zaman vurgulanan ve ön plana çıkartılmaya çalışılan eğitimde nitelik için de kilit rol oynayabilir.

5.1.11 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Bilgiyi Elde Etme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır (Tablo 15). Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır. Stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme ve not ortalamaları da eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Modelde yer alan derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterliklerini düşük düzeyde (% 24) açıklama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat ve Odabaş (2008) tarafından, yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını gerçekleştirme anlamında ve bilgi toplumunda bireylere gerekli becerileri kazandırmada bilgi okuryazarlığının önemi vurgulanmıştır. Kuzu ve diğerleri (2015)

tarafından, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin istatistiksel olarak yüksek olduğu; bilgiye ulaşma yolları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği; Özgür (2016) tarafından, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları, bilgi okuryazarlığı bağlamında ise yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları; yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmesi alanyazın tarafından desteklenirken özyeterliğin negatif yönde olduğu sonucu alanyazın tarafından desteklenmemiştir.

Araştırmanın bu sonucunun alanyazın tarafından desteklenmemesi kullanılan özyeterlik ölçeklerinin farklı olması ile ilgili olabilir. Öte yandan Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2013)'in yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde yeterli oldukları ve yeterlik inançları daha çok özyeterlik ve deneyim ile yetersiz görmeleri ise aldıkları dersleri teorik olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Somoncuoğlu ve Yıldırım (1998)'in ifade ettiği gibi yaşam boyu öğrenme, öğrencinin bireysel öğrenme sürecini, farkındalıkla yönetmesi ve geliştirmesi ile yakından alakalıdır.

5.1.12 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Dijital Yeterlikleri Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeylerinin onların derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik tarafından anlamlı bir şekilde yordandığıdır. Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin dijital yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordarken özyeterlik ise bireylerin dijital yeterlikleri düzeylerini negatif yönde yordamaktadır (Tablo 16). Yüzeysel öğrenme ve not ortalamaları da eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Diğer yandan stratejik öğrenme anlamlı herhangi bir katkı sunmamıştır. Modelde yer alan derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, not ortalaması ve özyeterlik eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklerini düşük düzeyde (% 14) açıklama gücüne sahiptir.

Yaşam boyu öğrenen bireyler olmak için uygulamada karşılaşılan temel düzeyde okuryazarlıklar ile donanmak gerekmektedir. Yüksel (2014) tarafından, dijital çağda yaşam boyu eğitim konsepti ve yaşam boyu eğitimin istihdama faydalarını; Bozkurt (2015) tarafından, yaşam boyu öğrenme ihtiyacını karşılamada kitlesel açık çevrimiçi derslerin yaşam boyu öğrenmeye sunduğu fırsatları; Demiralay (2008) tarafından, araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıya, cinsiyete, bilgisayar kullanma deneyimine, beceri düzeyine ve sıklığına, yabancı dil düzeyine, bilgisayara ulaşabilme, interneti kullanma beceri düzey ve yoğunluğuna, internete erişme koşullarına ve farklı bilgisayar uygulamalarını kullanabilme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenmeye erişim temelli, farklı becerilere odaklı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı, zaman ve mekân yönünden sınırsızdır ve içinde bulunulan çağın bir anlayışı olarak yaşam boyu öğrenme ortam ve imkânlarının oluşturulmasında teknoloji, iletişim araçlarının önemli bir yeri vardır (Gedik ve Sarpkaya Aktaş, 2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmek dijital yeterliklerle ilgilidir. Bu yeterlikler, bilgiye erişim, bilgiyi kullanım, depolama, üretme ve internet temelli iletişim kurma ile ilgilidir (Kılıç, 2015).

Bu araştırmanın bir sonucu olarak derin öğrenme yaklaşımı, dijital yeterlikleri pozitif yönde yordaması özellikle bilgiyi üretme süreçleri açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Öte yandan yüzeysel öğrenme yaklaşımının da dijital yeterlikleri pozitif yönde yordaması sürekli değişen bilginin doğasına uyum sağlama ile açıklanabilir. Dijital yeterlik, bilgisayarların kullanımının yaygınlaşması ve bilgiyi alma, saklama, paylaşma, değerlendirme ve çevrimiçi bilgi paylaşımı yolu ile ön plana çıkmıştır. İletişim ve ulaşım alanlarında düşük maliyetle ve bilgiyi yayma konusunda Bilgi İşlem Teknolojilerinin etkisi büyüktür (Berberoğlu, 2010).

Küreselleşmenin etkisi ile değişen koşullar toplumları, sürekli değişime uyum çabası ile karşı karşıya getirirken değişimi takip etmede daha fazla iletişim ve bilgiye dijital yeterliklerin daha fazla gelişmesine ihtiyaç vardır (Koç, 2007). Bu araştırma sonucunda, derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı dijital

yeterlikleri ile ilgili sonuçlar alanyazın tarafından desteklenirken; özyeterliğin negatif yönde yordaması ise alan yazın tarafından desteklenmemiştir.

5.1.13 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin YBÖY Alt Boyutlarından Karar Verebilme Yeterliği Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri düzeylerini onların derin öğrenme ve stratejik öğrenmeleri tarafından anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Tablo 17). Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında derin öğrenme yaklaşımı bireylerin karar verebilme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Benzer şekilde stratejik öğrenme de eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterlikleri düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Diğer bağımsız değişkenler olan özyeterlik, yüzeysel öğrenmenin ve not ortalamasının ise modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan derin öğrenme ve stratejik öğrenme eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verebilme yeterliklerini düşük düzeyde (% 25) açıklama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenmede kararlılık, kendi öğrenme sürecini yönetme ve yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerinden biri olarak ifade edilebilir (Diker Coşkun, 2009; Epaçan, 2013). Yaşam boyu öğrenme sürecinde, belirlenen hedeflere ulaşma, kişisel gelişim ve mesleki ilerleme süreçlerinde karşılaşılabilecek engelleri aşma, problem çözme, yeni konuya açıklık ve bir konu öğrenirken ne kadar zamana gereksinim duyduğu karar verme yeterliği ile ilgilidir (Uzunboylu ve Hürsen 2011).

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden karar verebilme yeterliği ve özyeterlik ile anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Alanyazında özyeterlik tanım ve özellikleri ile karar verebilme yeterliklerinin içeriği incelendiğinde özellikle, engelleri aşma boyutunda bir ilişki çıkmaması kullanılan özyeterlik ölçeği ile ilgili olabilir. Bu bağlamda, eğitim fakültesi öğrencilerinin karar verme yeterlikleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi ele alan daha spesifik çalışmalara gereksinim olduğu ifade edilebilir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları derin öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımı boyutunda anlamlı ve pozitif yönde yordarken diğer değişkenlerin katkısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan yaşam boyu devam

eden öğrenme sürecinde, öğrenmenin devamlılığı için kararlılık, başka bir ifadeyle karar verebilme yeterliğine sahip olmanın önemli olduğu ifade edilebilir. Özcan (2011)'ın yaptığı araştırmada lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında karar verebilme yeterliği yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin daima öğrenme davranışı içerisinde olması şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmen adayları, öğretmenler toplumda yön veren kimseler olarak nitelendirildiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları kaçınılmazdır (Yılmaz, 2016). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme için bilinç oluşturma temelinde, temel beceriler günümüz dünyasının beklediği birey profiline uygun beceriler kazandırmaya yönelik bir anlayışa gereksinim vardır (Samancı ve Ocakcı, 2017). Öte yandan üniversitelerin nicel artışları eğitim ve öğretim alan öğrenci sayısındaki artış güncel gelişmeleri takip etmenin daha da önemli olmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, teknoloji ve iletişim olanaklarına erişmenin kolaylığı yanında nitelikte de bir artış görülmemesi ele alınması gereken bir problem olarak görülmektedir. Bu hedef kitlenin yükseköğretimdeki kişiler olması konunun önemini bir kat daha artırmaktadır (Karaduman ve Aydoğmuş, 2017).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde bölümlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Harpe ve Radloff (2001) tarafından, yaşam boyu öğrenmede öğretmen ve öğrenenler üzerine gerçekleştirilen araştırmada, yaşam boyu öğrenme sürecinde gereksinim duyulan niteliklere vurgu yaparken Kuzu ve diğerleri (2015), yaşam boyu öğrenme anlayışı için eğitim fakültelerinde programların yeniden yapılandırılmasını ve bunu yaşam boyu öğrenme ekseninde gerçekleşmesi gerekliliğini belirtir. Bu bağlamda, bu araştırmadan elde edilen bir sonuç olan bölümler arası yaşam boyu öğrenme farklılık böylece en aza indirilebilir.

Duman ve diğerleri (2014)'nin araştırmalarında, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre eğitim reformu çalışmalarını takip etme düzeylerinin daha

düşük olduğu; alanları ile ilgili reformları takip edenlerin gelecek kaygısı taşıdıklarından daha fazla takip ettiklerine ve öğretmen adaylarının gündemdeki eğitim reformları hakkında az ve yanlış bilgilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yeterli ve güvenilir bilgilere uzmanlar tarafından verilecek olan konferanslar ile erişmeyi bekledikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda da eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmakta olduğu ve bu bağlamda, sınıf düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yükseldiği tespit edilmiştir. Buna göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Öte yandan yaşam boyu öğrenmeye yönelik sadece öğrenci ve öğretmenler ile değil farklı alanlardaki bireylerle de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ersoy (2009), il halk kütüphanelerinde görev yapan yönetici ve kütüphanecilerle; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2014), öğretim elemanlarıyla çalışmıştır. Ancak yaşam boyu öğrenmenin üç amacına (kişisel, toplumsal ve ekonomik kalkınma) yönelik daha fazla ve farklı disiplinlerde araştırmalar çoğaltılarak projeler yaygınlaştırılabilir. Bu araştırmalar, yaşam boyu öğrenme için öncelikli alanlar temelinde yapılarak toplumsal ve bireysel farkındalık oluşturulabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek çıkması ve diğer birçok araştırma tarafından desteklenmesi (Özçiftçi ve Çakır (2015); Özçiftçi (2014); Poyraz (2014); Ayaz (2016); Rahman Horuz (2017); Hürsen (2011) gibi) önemli bir sonuç olmasına rağmen eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel öğrenme yaklaşımı stratejik öğrenme yaklaşımından yüksek çıkmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin dolayısı ile öğretmen adaylarının yüzeysel yaklaşımı terk etmelerine yönelik eğitim çalışmaları yapılabilir.

Bu eğitim çalışmaları ilk olarak doğrudan uygulamaya yönelik olmalıdır. Nitekim Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2014)'in yaptıkları araştırma sonuçları öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz görmelerinde derslerin teoriye dayanması olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan eğitim öğretimde, değerlendirme ağırlıklı olarak uygulama çalışmalarına yönelik olabilir. Böylece sembolik notların yerini yaşantı sonucu kazanılan davranışlar alabilir.

Bir toplumda, yaşam boyu öğrenme anlayışının oluşması için eğitim ve öğretim sisteminde bu anlayışın önemine dikkat çekmek gerekir, başka bir söylem ile yapılanmaların ekseninde yaşam boyu öğrenme anlayışı yer almalıdır (Evin Gencel, 2013). Bu açıdan eğitim ve öğretim sisteminde kilit role sahip öğretmenlerin (öğretmen adaylarının) yaşam boyu öğrenmeye yönelik sahip olduğu anlayış gelecekte, toplumda yaşam boyu öğrenme anlayışının nasıl olacağını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir (Gedik ve Sarpkaya Aktaş, 2016; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014).

Toplumun geleceğinde böylesine etkili olan birey olarak öğretmen adayları için hem genel özyeterlik hem de diğer alanlarda özyeterliğe sahip olması ayrı bir öneme sahiptir. Bu araştırmada, genel özyeterlik ölçeği kullanılmış ve öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencilerinin özyeterlik düzeyler orta seviyenin biraz üstünde olduğu tespit edilmiştir. Toplumda saygın yeri olan öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin yükseltilmesi için farklı araştırma ve çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda, staj süreleri artırılabilir, böylece hem bireysel hem de toplumsal katılım teşvik edilebilir.

Yaşam boyu öğrenme programlarına katılım için çalışmaların tanıtımı daha fazla yapılabilir ve bu çalışmalarda öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk verilebilir. Üstün ve Tekin (2009)'in belirttiği gibi özyeterlik, eğitimin paydaşlarından olan öğretmenler dolayısı ile öğretmen adayı üniversite öğrencileri için mesleğe hazırlık, mesleği başarılı şekilde yürütme ve öğretimi tasarlayıp uygulamada ve bu süreçte karşılaşılabilecek sorunlara çözümcül yaklaşabilmede önemli bir gerekliliktir. Diğer deyişle pozitif, yapıcı ve üretken bir öğrenme ortamı oluşturmada özyeterlik sahibi olunması beklenebilir (Güven ve Baltaoğlu, 2017).

5.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma eğitim fakültesinde, farklı bölümlerde öğrenimi süren öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmaların farklı üniversite ve çeşitli fakültelerdeki öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmesi önerilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmaların sadece eğitim fakültesi ile değil diğer fakülteleri de kapsayacak şekilde yapılması sonuçların genellenebilmesine katkı sağlar.

Öte yandan lise öğrencileri, açık ve uzaktan eğitim öğrencileri, lisansüstü eğitim öğrencileri ile de benzeri bir araştırma yürütülebilir. Böylece çoğalan araştırmalar sayesinde hem öğrenmenin niteliği hem de yaşam boyu öğrenmeye katılımın ne derece ve ne yönde olduğu tespit edilebilir. Diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenen topluma doğru, bir Türkiye profili çizilebilir. Bölümler arasında görülen farklılığın tespitine yönelik öğrenci ve öğretim görevlileri ile görüşülerek nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın bir sonucu olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde cinsiyete dayalı bir farklılık tespit edilmemiştir. Hem bu araştırmanın hem de diğer araştırmalarının çoğunluğunun sonucunda cinsiyete dayalı anlamlı farklılığın tespit edilmemesi, kadın ve erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin benzer olması, eğitimde eşitlik ilkesi doğrultusunda olumlu bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, yapılacak araştırmaların cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenmeye yönelik farklı ölçeklerin alt boyutlardaki farklılığı ve bu farklılığın düzeylerinin neler olduğunu tespit etmeye yönelik yapılması önerilebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile derin öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken özyeterlik ile herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuç, araştırmada kullanılan genel özyeterlik ölçeğine bağlanabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrenmeyi öğrenme ve özyeterlik ilişkisinin tespitine yönelik sınırlandırılmış bir özyeterlik ölçeği ile araştırmanın yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Ş. (2008). Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin kavramsal bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 693-720.
- Akar H., & Aydın, S. (2015). Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama düzeyi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, (12), 425-436.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akgün, Ö. E. (2008). Bilgisayar özyeterlik inançları. D. Deryakulu içinde, *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler* (s. 1-26). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *8.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı* (s. 30-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aldan Karademir, Ç., & Saracaloğlu, S. A. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen özyeterlikleri düzeylerine etkisi. *Turkish Studies*, 12(33), 261-290.
- Arcakök, S., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.

- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Avrupa Komisyonu . (2007). *Key Compantences for lifelong learning*. 9 Ocak 2019 tarihinde <https://www.google.com/search?q=nonliving+qualifications+reference+framework+for+europe&oq=nonliving+qualifications+reference+framework+for+europe&aqs=chrome.69i57.509071j0j7&sourceid=chrome&ie=utf-8> adresinden alındı.
- Avrupa Komisyonu. (2018). *SWD Proposal for a council recommondation on key competences for lifelong learning, Brussels*. 14 Şubat 2019 tarihinde <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/en/txt/pdf/?uri=celex:52018sc0014&from=en> adresinden alındı.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayhan, S. (2005). *Dünden bugüne yaşamboyu öğrenme. Yaşamboyu öğrenme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Pegem Yayıncılık.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki özyeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Science*, 10(1), 17-28.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching . *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188.
- Bagnall, R. G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *Int. J. Lifelong Education*, 25(3), 257-269.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 27, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Batı, A. H., Yılmaz, N., & Yağdı, T. (2017). Öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımları: Birbirleri ile ilişkili mi ve tıp eğitimi sırasında değişiyor mu?. *Marmara Medical Journal*, 30, 82-91.
- Batı, H., Tetik, C., & Gürpınar, E. (2009). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri*, 30(5), 1636-1646.
- Bayrakdar, U., Vural, M. U., & Yaşar, B. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-117.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Booth, P., Lockett, P., & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 8(4), 277-300.

- Bozkurt, A. (2015). Kitlemel açık çevrimiçi dersler (massive open online courses - moocs) ve sayısal bilgi çağında yaşam boyu öğrenme fırsatı. *Anadolu Üniversitesi AUAd Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.
- Brahmi, A. F. (2007). Medical student's perceptions of lifelong learning at Indiana University school of medicine. *Unpublished doctoral dissertation*. Indiana University, USA.
- Bryce, J., & Withers, G. (2003). Engaging secondary school students in lifelong. *ACER: Australian Council for Educational Research*.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu eğitim felsefesi üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 226-242. 05 Nisan 2018 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/514/6396.pdf> adresinden alındı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of irish accounting students . *Accounting Education*, 11(1), 27-42.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Wiley.
- Communities, C. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels. 09 Ocak 2019 tarihinde <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000> adresinden alındı.

- Cornford, I. (1996). The defining attributes of skill and skilled performance: Some implications for training learning and program development. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 4(2), 1-25.
- Çetin, F. (2019). Rehber öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin mesleki rehberlik bağlamında ele alınması. *Uluslararası Multidisiplinler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 1-16.
- Çilek, A. (2002). Yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156).
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(1), 14-30.
- Çolak, E., & Cırık, İ. (2016). Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları profili. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 106-118.
- Dağlıoğlu, H. E., Genç, H., & Yüksek Usta, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile matematik öğretimine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History or Turkic*, 11(2), 1113-1138.
- Dehmell, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 601-623.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralay, R., & Karadeniz, S. (2008). Developing information literacy skills for lifelong learning in elementary education. *Cypriot Journal of Education Sciences*, 89-119.

- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *IJOCIS*, 1(1), 87-105.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (26-28 Nisan, 2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları.2. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, H., & Çağlar, Ç. (2012). Okul müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-110.
- Desivilya, H. S., & Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: the role of social self-efficacy and group identification. *The International Journal of Conflict Management*, 16(2), 183-208.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diker Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Diseth, A. (2002). The relationship between intelligence, approaches to learning and academic achievement. *Journal of Education Research*, 42(2), 219-230.
- Doğan, S., & Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- Doğan, S., & Varank, İ. (2014). Türkiye yetişkin öğrenme profilinin politika analizi kapsamında değerlendirilmesi. Ankara: TC MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

- DPT. (2001). *Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Devlet Planlama Teşkilatı. 03 Mart 2019 tarihinde http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Sekizinci_Kalkinma_Planı.pdf adresinden alındı.
- DPT. (2007-2013). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) Stratejisi*. 05 Ocak 2019 tarihinde <http://www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf> adresinden alındı.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasetlerini oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Pegem Yayıncılık Başkanlık.
- Duman, A. (2006). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 7-8.
- Duman, G., Baykan, A. K., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S., & Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye’deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., & Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Ellez, A. M., & Sezgin, G. (2002, Eylül 16-18). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 1, 1261-1266. Ankara.

- Epaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11).
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 219-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, 09, 109-122.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 803-834.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarısının yordanmasındaki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS İstatistics*. Sage.
- Gedik, H., & Sarpkaya Aktaş, G. (2016). Hayat boyu öğrenmeden yansımalar: öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14).

- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Changing values and new educationparadigma. *Journal of Social Sciences of the Afyon Kocatepe University*, 9(1), 89-102.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gordon , C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *Br J Education Psychol*, 72(4), 483-511.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, S. N. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları*. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu.
- Göller, L. (2015). Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, genel özyeterlik inançları ve başarı/aşarısızlık yüklemelerinin incelenmesi. *Turkish StudiesInternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 477-494.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülpınar, A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 271-306.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 1-15.
- Güngör, H. F. (2007). *Avrupa Birliği için yaşam boyu öğrenim temel yeterlikleri ve bu yeterliklerden "yabancı dillerde iletişim" bağlamında Türkiye'nin durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gününç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Gür Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179-193.
- Güven, S., & Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Education*, 37(163), 43-52.
- Harpe B, D. L., & Radloff, A. (2001). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- HBÖ. (2009). *2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. 1 Ocak 2018 tarihinde <http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/> adresinden alındı.
- HBÖ. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*. 8 Ocak 2019 tarihinde <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> adresinden alındı.
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- İlkörücü, Ş. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarının öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 138-154.
- İnal, G., Özsüer, S., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2).

- İnandı, Y., Tunç, B., & Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 275-294.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karaduman, A., & Tarhan, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences, Sakarya*,(1), 355-375.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karaman, D., & Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 23-44.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014.). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel özyeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933,.
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kazu, Y. İ., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 68-82.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 261-279.

- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, H., & Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(4), 26-37.
- Kilpatrick, S., Field, J., & Falk, I. (2003). Social capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-443.
- Kıvrak , E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye 'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Knapper, C., & Cropley, A. (2000). *Deep in to lifelong learning*. 09 Eylül 2018 tarihinde <https://www.adelaide.edu.au/learning/materia/leap/leapinto/Lifelong> adresinden alındı.
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koç, G. (2007). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 209-222). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kumar, P. (2004). Lifelong learning in Singapore: where are we now?. *International Journal of Lifelong Education*, 23(6), 559-568.
- Kuzu, S., Demir, S., & Canpolat, M. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1089-1105.
- Luszczynska, A. S. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). Learning aproches and process. *British Journal of Educational Psychology*,, 46, 4 -11.

- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*. 04 Aralık 2017 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2007). 17. Milli eğitim şurası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş, & R. Eski, Çev.) Konya: Eğitim Akademi.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile yaşam doyumu arasındaki ilişki*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Olpak, Y. Z., & Korucu , A. T. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 75-91.
- Oral, B., & Yazar, T. (2013, Ocak). International perspectives on new aspects of learning in teacher education *IPALTE*. Diyarbakır.
- Ozan, C., Karabacak, N., Kızıldaş, E., & Küçüköğlü, . (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1818-1843.
- Ödemiş, İ. S. (2014). Havacılık teknolojileri ve yaşam boyu öğrenme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 32, 512- 519.

- Özaydın, T. E., Çavaş, P., & Cansever, B. A. (2017). Sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri avrupa birliği resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarına yönelik yeterlik algularının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-21.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu öğrenme ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Pajares, F. (2004). Albert Bandura: Biographical sketch. 01 Nisan 2019 tarihinde <http://des.emory.edu/mfp/> adresinden alındı.
- Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: A developmental approach. *Educational Psychology*, 31(2), 225-246.
- Pınarcık, Ö., Özözen Danacı, M., Deniz, M. E., & Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1968-1983.

- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. küreselleşme, demokratikleşme ve Türkiye. Uluslararası sempozyumu bildiri kitabı.* Antalya. 5 Mart 2019 tarihinde <http://hdl.handle.net/10760/12661> adresinden alındı. adresinden alındı.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Poyraz, H., & Titrek, O. (2013). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1)*, 117-131.
- Rogers, A. (2006). Lifelong learning and the absence of gender . *International Journal of Educational Development, 26(2)*, 189-208.
- Samancı, O., & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24)*, 711-722.
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına kıyasla yaşam boyu öğrenme becerileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Schunk, D. H. (1996). *Self-efficacy for learning and performance. annual conference of the american educational research association.* 01 Nisan 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394663.pdf> adresinden alındı.
- Selvi, K. (2011). Teachers’ lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, 61-69.*
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentic Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51(51)*, 663-671.
- Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim, 22(110)*, 32-39.

- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Sönmez, V. (2018). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Tabachnick, B. G., & Fideld, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Temizöz, Y., & Koca, S. A. (2010). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Teyfur, M. (2007). Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar. N. Saylan içinde, *Eğitim Bilimlerine Giriş* (s. 371-412). Ankara: Anı yayıncılık.
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 69-91.
- Toygür, İ. (2012). *Türkiye'nin katıldığı Avrupa Birliği programları: hayat boyu öğrenme programı*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-46.
- Tural Dinçer, G., & Akdeniz, A. R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12), 54-59.

- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Ulusal, A., (2016). *Erasmus+*. 07 Aralık 2018, tarihinde <http://www.ua.gov.tr/> adresinden alındı.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 2(3), 17-23.
- Uzunboylu H., H. Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Ültanır, E., & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Ünal, F., Kalçık, C., & Satuk, M. (2016). Halk eğitim kurslarının, kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9, 905-930.
- Üstün, A., & Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566.
- Yavuz Konakman, G., & Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175-188.
- Yavuzer, Y., & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 137-148.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, F. İ. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(55), 253-262.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yüksel, H. (2014). Bilgi toplumunun temel paradigmaları çerçevesinde yaşam boyu eğitim ve istihdam edilebilirlik. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 51(595), 105-118.

EKLER

EK-1 ÖLÇEKLER

Sayın Katılımcı,

Sizi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Demirtaş danışmanlığında yürütülen “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği İle İlişkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılacak olan ölçekleri uygulamaya davet ediyorum. Değerli zamanınızı ayırarak bilimsel bir çalışmaya göstereceğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Fatma ÇETİN

fatma.cetin6@ogr.sakarya.edu.tr

I. BÖLÜM GENEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
- 2) Yaşınız:
- 3) Sınıfınız:
- 4) Fakülteniz:
- 5) Bölümünüz:
- 6) Akademik Not Ortalamanız (4 Üzerinden Ör: 3.00):
- 7) Gelir Düzeyiniz: () Düşük () Orta () Yüksek

II. BÖLÜM UYGULANACAK ÖLÇEKLER

Bu bölümde ilk olarak “Öğrenme Yaklaşımları”na ilişkin değerlendirmeleriniz daha sonra “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” ne yönelik değerlendirmeleriniz alınacaktır. Son olarak da “Özyeterlik” ile ilgili değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yan tarafta verilen: “Hiç Yansıtmıyor”, “Az Yansıtıyor”, “Biraz Yansıtıyor”, “Çok Yansıtıyor” ve “Tam Yansıtıyor” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ		Hiç yansıtmıyor	Az Yansıtıyor	Biraz Yansıtıyor	Çok Yansıtıyor	Tam Yansıtıyor
Sayın Katılımcı,						
Bu bölümde “Öğrenme Yaklaşımları”nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır.						
Derin Öğrenme						
1. Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddiaların arkasında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.						
2. Derslerdeki ya da kitaplardaki fikirler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.						
3. İlgi duyduğum konuları daha ayrıntılı öğrenmeye önem veririm.						
4. Bir dersi çalışırken kanıtlardan yola çıkarak kendi kendime sonuçlar çıkarmaya çalışırım.						
5. Yeni konuları anlamaya çalışırken çoğu kez onların uyarlanabileceği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.						
6. Derste yeni bir konu anlatılırken ya da yeni bir konuya çalışırken sürekli önceki bilgilerimle yenisi arasında ilişki kurmaya çalışırım.						
7. Bir konu üzerinde çalışırken konu ile ilgili tüm fikirlerin birbiri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını kafamda kurarım.						
8.Çoğu zaman derslerde duyduklarımı, kitaplarda okuduklarımı sorgularım.						
9. Derste işlenen konu ilgimi çekerse ders sonrasında da araştırırım.						
10. Derste sunulan bilgilerin ya da okuduklarımın doğruluğunu mümkün olduğunca test ederim.						
11. Bir konuya çalışırken, kitap ya da makale okurken çalışmış olmak ya da işi tamamlamış olmak için değil her zaman ne anlatılmak istendiğini tam anlamıyla kavramak için uğraşırım.						
12. Her gün yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten mutlu eder.						
13. Bir konuya çalışırken farklı kaynaklarda konunun nasıl ele alındığını merak eder incelerim.						
14. Dersleri hangi notla geçtiğimden çok ne öğrendiğim daha önemlidir.						
15. Bir makaleyi kitabı ya da bir metni okurken zaman zaman durarak ondan ne anladığımı kendi kendime sorarım.						

16. Bölümümde alanımla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenerek kendimi geliştirmek isterim.					
17. Kanıtlarla iyi desteklenmedikçe bir sonuca ulaşma konusunda temkinliyimdir.					
18. Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanımla ilgili konuları sırf merakımdan araştırırım.					
Stratejik Öğrenme Yaklaşımı					
19. Dersten yüksek not almak için ne gerekiyorsa yaparım.					
20. Derslerden olabildiğince yüksek not almak benim için önemlidir.					
21. Derslerde en iyi sonucu alma konusunda kararlıyım.					
22. Snavlara çalışmam söz konusu olduğunda oldukça sistematik ve disiplinliyimdir.					
23. Derste en yüksek notu almak için öğretim elemanının önem verdiği konulara özellikle dikkat eder ve özellikle o noktalara yoğunlaşırım.					
24. Derslerimin çoğunu son dakikaya bırakmak yerine dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.					
25. Başkalarından daha iyi olduğumu hissetmek beni daha çok çalışmaya motive eder.					
26. Derslerim iyi gidiyorken bile genellikle sıkı çalışmaya devam ederim.					
27. Başkaları tarafından başarılı olarak bilinmek benim için önemlidir.					
29. İşleri başkalarından daha iyi yapabilmek benim için önemlidir.					
30. En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir biçimde ayarlarım.					
31. Konuları sıkıcı bulduğumda bile çalışmaktan vazgeçmem.					
32. Bir derse çalışma şeklimin beni hedeflediğim sonuca götürüp götürmeyeceği üzerinde düşünürüm.					
33. Öğretim elamanları tarafından önerilen materyalleri/kaynakları düzenli şekilde okurum.					
34. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.					
35. Çalışırken doğru yolda olup olmadığını kontrol eder başarıyı şansa bırakmam.					
36. Bir ödevi yaparken kimin not vereceğini ve muhtemel beklentilerinin ne olduğunu dikkate alırım.					
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı					
37. Bu bölümde okuduğum derslerle ilgili materyallerle(kitaplar, ders notları, sınavlar) uğraşırken çoğu kez kendimi boğuluyormuş gibi hissederim.					

38. İçeriği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşıyorum.					
39. Çoğu kez yapamayacağımı düşündüğüm işler hakkında kaygılandığımdan uykum kaçır.					
40. Bazen derslerdeki çalışmaların, yaptığım işlerin çoğunun ilginç ya da gerekli olmadığını düşündüğüm olur.					
41. Çoğu kez derslerin, ödevlerin doğru dürüst üstesinden gelemeyeceğim konusunda kaygı duyarım.					
42. Bazen ‘ben niye bu bölümde okuyorum ?’ diye kendi kendime sorduğum olur.					
43. Bazen ders konularının çoğunun anlamlı olmayan birbiriyle ilişkisiz parçalar olduğunu düşünürüm.					
44. Sadece dersi geçebilmek için bilmem gerekenler ne ise onları öğrenmeye konsantre olurum.					
45. Konuları ayrıca araştırma gereği duymam bize öğretilenle yetinirim.					
46. Derslere ders notlarından ya da ders kitabından çalışmak benim için yeterlidir.					
47. Çalışırken çoğu kez yaptığım işin gerçekten verilen emeğe değer olup olmadığını düşünürüm.					
48. Bu bölüme kendi isteğimden çok başka nedenlerden dolayı (çevre beklentileri, anne-baba, toplum) karşılamak için devam ediyorum.					
49. Bazen arkadaşlarımdan dersleri benden daha iyi başardıklarını düşünürüm.					
50. Bu bölümde aldığım derslerin ileride fazla bir işime yaramayacağını düşünüyorum.					
51. Derslerde konuların karmaşık ayrıntılı ve kapsamlı şekilde değil kısa, öz ve yalın şekilde anlatılmasını isterim.					
52. Öğretim elemanlarınca önerilen farklı kaynakları takip etmenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum.					
53. Bazen konusunu tam olarak anlamadan bir metni okuyup bitirdiğim olur.					
54. Bilgileri ve ayrıntıları genel olarak hatırlamama rağmen onlardan anlamlı bir bütün oluşturmada zorluk yaşıyorum.					

YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLER ÖLÇEĞİ (YBÖYÖ)					
Sayın Katılımcı,	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Bu bölümde “Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları”nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır.					
Öz yönetim yeterlikleri					
1.Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme					
2.Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme					
3.Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme					
4.Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme					
5.Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme					
6.Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
7.Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme					
8.Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alabilme					
9.Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme					
10.Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme					
11.Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme					
12.Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme					
13.Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme					
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri					
14.Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme					
15.Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme					
16.Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme					
17.Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme					
18.İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme					
19.Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme					
20.Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme					
21.Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme					
22.Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme					
23.Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme					
24.Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme					

25.Öğrenme sürecinde empati kurabilme					
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri					
26.Herhangi bir konuda karar verebilme					
27.Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme					
28.Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme					
29.Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme					
30.Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme					
31.Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme					
32.Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme					
33.Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme					
34.Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme					
35.Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme					
Bilgiyi elde etme yeterliği					
36.Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme					
37.Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme					
38.Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme					
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri					
39.İnternet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma					
40.Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme					
41.Bilgiyi elde etme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme					
Dijital yeterlikler					
42.Bilgiyi saklamada bilgisayarı kullanabilme					
43.İnterneti kullanabilme					
44.Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme					
45.Çevrimiçi haber gruplarından yararlanabilme					
46.Chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme					
47.Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme					
Karar verebilme yeterliği					

48.Öğrenme sürecinde hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirme					
49.Mesleki kariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme					
50.Mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme					
51.Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu saptayabilme					

ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Sayın Katılımcı, Bu bölümde “Özyeterlik ” ile ilgili değerlendirmeleriniz alınacaktır.					
1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					
2. Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.					
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.					
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.					
5. Her şeyi yarım bırakırım.					
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.					
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.					
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.					
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.					
14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.					
15. Kendine güvenen biriyim					
16. Kolayca pes ederim.					
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.					

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Çetin Fatma, 1987 yılında Gaziantep'in Nizip ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Gaziantep'in Nizip ilçesinde tamamladı. Çeşitli nedenlerden dolayı eğitimine ara vermek zorunda kaldı. 8 yıl aradan sonra eğitim hayatına dönüş yaptı. 2013 yılında Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünü kazandı. Bir yıl sonra Sakarya Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümüne yatay geçiş yaptı. Lisans eğitimini 2017 yılında, yüksek onur derecesi ile tamamladı. Lisans eğitiminin ardından Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Programı'nı kazandı. "Rehber öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin mesleki rehberlik bağlamında ele alınması" adlı makale ilk yayınıdır. Eğitim ve Davranış Bilimleri Akademisi (EDBA)'de yazardır. Bununla birlikte kişisel, sosyal ve mesleki kariyer gelişimi konularına ilgi duymaktadır.

eposta: fatma.cetin6@ogr.sakarya.edu.tr