

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİLİK İNANÇLARIYLA YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNCİ İLGIN

**DANIŞMAN
PROF. DR. OSMAN TİTREK**

TEMMUZ 2020

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİLİK İNANÇLARIYLA YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNCİ İLGIN

DANIŞMAN

PROF. DR. OSMAN TİTREK

TEMMUZ 2020

BİLDİRİM

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

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

beyan ederim.

07.07.2020

İnci ILGIN

ÖNSÖZ

Araştırmam boyunca bana yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Osman TİTREK'e ve yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı ve Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Ali Hamedoğlu'na;

Beni her zaman yüreklendirerek, desteğini esirgemeyen, ne zaman ihtiyacım olsa yardımına yetişen Dr. Öğt. Üyesi Gözde Sezen Gültekin hocama yaptığı yardımlar ve destekler için;

Yaptıkları fedakârlıklar, gösterdikleri sabırlar ve verdikleri emekler ile beni yetiştiren ve her zaman yanımda olan annem Fevziye ILGIN, babam Lütfü ILGIN'a ve ailemin diğer üyeleri ablam İpek ÖBEKGİL ve kardeşim Göktuğ ILGIN'a;

Tanıştığımız andan itibaren her zaman yanımda olduğu gibi bu süreçte de yanımda olup her desteği sağlayan canım dostum Selen ÇİLMEN'e;

En içten teşekkürlerimi sunarım.

İnci ILGIN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİLİK İNANÇLARIYLA YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

İnci ILGIN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya Üniversitesi, 2020.

Bu araştırmanın amacı 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında güz döneminde Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf üniversite öğrencileri ile pedagojik formasyonda eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin okuduğu bölüm, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterliliklerini belirlemek için “Genel Özyeterlilik Ölçeği” ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlemek için de “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin bölümlerindeki farklılık onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelişime açık olma durumlarını etkilemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bölümleri, onların özyeterlilik algılarını bir işe başlama durumunu etkilediği görülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin de bölümlerindeki farklılaşma onların hem özyeterlilik algılarında hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği yapılan testler sonucunda tespit edilmiştir. Formasyon eğitimi alan öğrencilerin bölümleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bütün boyutlarını etkilerken; özyeterlilik algılarında sadece bir işe başlama durumunu etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetleri, onların özyeterlilik algılarında zorluklarla karşılaştıklarında yılmama durumunu etkilediği görülmüştür. İki grup öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlilik algıları karşılaştırıldığında ise formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının hem yaşam boyu öğrenme eğilimleri hem de özyeterlilik algıları eğitim fakültesi öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, özyeterlilik algısı, eğitim fakültesi, formasyon

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY OF TEACHER CANDIDATES (THE CASE OF SAKARYA UNIVERSITY)

İnci ILGIN, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya University, 2020

In this study, it was aimed to determine whether the relationship between lifelong learning tendencies and perceptions of self-efficacy of third- and fourth-year university students and pedagogical formation students who are studying at Faculty of Education in Sakarya University during the fall semester of 2019-2020 academic year differs in terms of department, grade, gender and types of high school graduated. “General Self-Efficacy Scale” was used to determine the self-efficacy of teacher candidates, and “Lifelong Learning Tendency Scale” was used to determine their lifelong learning tendencies. According to the findings obtained from the analysis, the difference in department variable affects the openness to improvement sub-dimension of the tendency to lifelong learning of the Faculty of education students. It was also found that the departments of teacher candidates affected the initiative sub-dimension of self-efficacy. As a result of the tests conducted, the differentiation in the departments of the students in pedagogical formation education was determined to affect both their perceptions of self-efficacy and their tendency to lifelong learning. While the departments of pedagogical formation students affected all sub-dimension of the tendency to lifelong learning, it was found that their perceptions of self-efficacy do not affect only the initiative sub-dimension. In addition, it was observed that the gender of the teacher candidates receiving pedagogical formation education had an effect the sub-dimension of persistence when they experienced difficulties in their perceptions of self-sufficiency. When the two groups of teacher candidates' lifelong learning tendencies and perceptions of self-sufficiency were compared, both lifelong learning tendencies and perceptions of self-sufficiency were found to be higher than the students of the faculty of education.

Keywords: Lifelong learning, perceptions of self-efficacy, faculty of education, pedagogical formation

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın amacı ve önemi	3
1.2. Problem cümlesi.....	4
1.2.1. Alt problemler	4
1.3. Varsayımlar.....	5
1.4. Sınırlılıklar	5
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Özyeterlilik kavramı.....	7
2.1.1. Özyeterliliğin tanımı.....	7
2.1.1.1. Duruma özel özyeterlilik	9
2.1.1.2. Genel özyeterlilik	9
2.1.2. Özyeterliliğin kaynakları	9
2.1.2.1. Dolaylı (temsili) deneyimler	10
2.1.2.2. Sosyal (sözel) ikna.....	10
2.1.2.3. Duygusal ve psikolojik durumlar	10
2.1.2.4. Performans başarıları (kişisel deneyimler)	11

2.1.3. Özyeterlilik inancını harekete geçiren süreçler.....	11
2.1.3.1. Bilişsel süreç	11
2.1.3.2. Duyuşsal süreç	12
2.1.3.3. Seçim süreci	12
2.1.3.4. Gütülenme süreci.....	12
2.1.4. Özyeterliliğin eğitim örgütlerindeki önemi ve öğretmen özyeterliliği.....	13
2.2. Yaşam boyu öğrenme kavramı	14
2.2.1. Yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı.....	14
2.2.2. Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi	17
2.2.2.1. Yaşam boyu öğrenme kavramının ilk zirve aşaması: 1970'lerin başı.....	17
2.2.2.2. İlginin azaldığı dönem: 1970'lerin ortalarından 1990'ların başına	18
2.2.2.3. Yaşam boyu öğrenmenin ikinci zirve aşaması: 1990'ların başından günümüz	18
2.2.3. Yaşam boyu öğrenmenin amaç ve önemi.....	18
2.2.4. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri	20
2.2.4.1. Ana dilde iletişim	20
2.2.4.2. Yabancı dilde iletişim.....	20
2.2.4.3. Matematiksel, bilim ve teknolojide temel yetkinlikler.....	21
2.2.4.4. Dijital yeterlilik	21
2.2.4.5. Öğrenmeyi öğrenme	22
2.2.4.6. Sosyal ve yurttaşlık ile ilgili yeterlilikler.....	22
2.2.4.7. Girişim ve girişimcilik duygusu.....	22
2.2.4.8. Kültürel bilinç ve ifadelendirme yeterliliği	23
2.2.5. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin rolü ve önemi.....	23
2.3. İlgili araştırmalar.....	25
2.3.1. Özyeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalar.....	25
2.3.2. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar	31

2.3.3. Yaşam boyu öğrenme ve özyeterlilik ilişkisi ve ilgili araştırmalar.....	37
2.4. Literatür taraması sonucu	39
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma modeli.....	40
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme.....	40
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplanma süreçleri.....	43
3.4. Verilerin analizi	43
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	47
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	50
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	54
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	56
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	61
4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular	66
4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular.....	68
4.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular.....	69
BÖLÜM V.....	72
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Sonuç ve tartışma	72
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	72
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	74
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	76
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	77
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	79

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	81
5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	82
5.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	82
5.2. Öneriler.....	83
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	83
5.2.2. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler.....	84
KAYNAKLAR.....	85
EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	101

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	41
Tablo 2. Formasyon Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3. Eğitim Fakültesindeki Öğrencilerin Yanıtlarına Göre Ölçeklerin Boyut ve Alt Boyutlarının Çarpıklık – Basıklık Değerleri	44
Tablo 4. Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yanıtlarına Göre Ölçeklerin Boyut ve Alt Boyutlarının Çarpıklık – Basıklık Değerleri	45
Tablo 5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	47
Tablo 6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi	48
Tablo 7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	49
Tablo 8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51
Tablo 9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi	52
Tablo 10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	53
Tablo 11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Boyut ve Alt Boyutlarının, Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	55
Tablo 12. Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57
Tablo 13. Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58

Tablo 14. Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	60
Tablo 15. Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	61
Tablo 16. Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi	62
Tablo 17. Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	65
Tablo 18. Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Boyut ve Alt Boyutlarının, Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	66
Tablo 19. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasında İlişkinin Boyut ve Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi	68
Tablo 20. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının ve Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Genel Özyeterlilik Algıları Arasında İlişkinin Boyut ve Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Özyeterliliğin Kaynakları (Bandura 1977'den uyarlanmıştır.).....10



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi, teknoloji, kültür ve daha birçok alanda hızla değişim ve gelişim içinde olduğumuz bu çağda mevcut bilgiler ile yapılan işi sürdürme giderek zorlaşmaktadır. Öğrenme ihtiyacındaki artış mevcut becerilere yenilerini katma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Ayrı ve Kösterelioğlu, 2015). Yeni becerilerin öğrenilmesi, bir gereksinim ve bir zorunluluk haline gelmesi, eğitim sistemine de yansımıştır. Eğitimin insan yaşamının belirli bir dönemine sınırlandırılmadığı günümüz dünyasında en gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere bütün dünya, eğitim sistemlerinde niteliğin artırılması ve geliştirilmesi için çalışmalarını sürdürmektedirler (Coşkun ve Demirel, 2012). Bu arayışın ürünü olan yaşam boyu öğrenme de her yaşta bireylerin, yer, zaman ve mekân fark etmeksizin öğrenmelerine olanak sağlayan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme, doğumdan itibaren ailede başlayan, örgün eğitimde devam ettirilen ve yaşlılık döneminde de sürdürülen bireyin yaşamındaki tüm öğrenmeleri içine alan bir kavramdır (Coşkun ve Demirel, 2012).

UNESCO ve Avrupa Birliğinin çalışmalarıyla yaşam boyu öğrenme ile yetişkin eğitiminin birbirleriyle ilişkisi kurumsallaşmış iki kavram olmuştur (Murphy, 2000'den aktaran Gencel,2013). Geleneksel eğitimde var olan programlar ile çağdaş eğitimin sunduğu fırsatları birleştirmenin de ötesinde yaşam boyu öğrenme kişinin mevcut fikirlerini etkileyerek onların öğrenmelerini destekler (Avrupa Komisyonu, 2002).

Yaşam boyu öğrenmenin temelinde öğrenme isteği olduğu takdirde zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın her yerde ve her zaman öğrenmenin gerçekleşebileceği düşüncesi mevcuttur (Coşkun ve Demirel, 2012). Gencel (2013)'e göre ise yaşam boyu öğrenmenin kapsamı; örgün ve yaygın öğrenme, teknik ve mesleki eğitim, hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet dışı tüm öğrenme süreçleridir. Teknolojideki ilerlemeler ve bilgiye ulaşmadaki kolaylığın doğal sonucu olarak yaşam boyu öğrenme programları, yüksek öğretim programlarına dahil edilmesi zorunlu hale geldi (Jarvis, 2007'den aktaran Şahin ve Arcagök, 2014). Bireylerin örgün eğitime başladığı andan itibaren, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme nitelikleri de sorgulanmalı ayrıca yaşam boyu öğrenme becerileri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinin üzerinde durulmalıdır (Budak, 2009). Konokman ve Yelken

(2014) de kişilere yaşam boyu öğrenme bilgi ve becerilerinin kazandırılması için yükseköğretim basamağının önemli bir kurum olduğunu ve yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimden ayrı düşünülmemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda da geleceği şekillendiren öğretmenlerin eğitimde yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini benimsemiş ve öğrencilerine aktarabilmesi bir gereklilik olmuştur. Öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerine de bu yüzden büyük görevler düşmektedir.

Özyeterlilik, ilk olarak 1977 yılında Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuram'ında tanımlanan bir kavramdır. Bandura (1977)'ya göre özyeterlilik kişinin spesifik bir iş, görev, faaliyet ya da alanını ilgilendiren duruma özel kişisel yetenekleriyle ilgili oluşturdukları inançları ve algılarıdır. Kişilerin hayatlarını etkileyecek durumlar karşısında gösterecekleri performansa ilişkin inançları özyeterlilik inancıdır (Köksoy,2017).

Bandura (1997) özyeterlilik inancını etkileyen dört ana kaynaktan bahsetmiştir. Bunlar;

- 1) Dolaylı (Temsili) Deneyimler
- 2) Sosyal (Sözel) İkna
- 3) Duygusal ve Psikolojik Durumlar
- 4) Performans Başarıları (Kişisel Deneyimler)

Demirdağ (2015)'e göre kaynaklardan en etkilisi kişinin bireysel yaşamında tecrübe ettiği deneyimleri sonucundaki çıkarımları olan doğrudan deneyimlerdir. Sosyal ikna, bireye o işi yaparken çevresindeki insanlar tarafından söylenen ikna edici sözler ile başarılı olmaya teşvik edilmesidir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Temsili deneyimler ise, hedef aktivitesi belirli bir birey ya da bir grup öğrencinin başka biri tarafından modellenmesidir. Duygusal ve psikolojik durum, kişinin korku, kaygı veya heyecan durumunu kontrol edip etmemesine bağlı olarak kabiliyet ya da yetersizlik hissine neden olur (Tufan, 2016). Tüm bu değişkenler bireyin özyeterlilik algısını etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, sosyal sistemin bir parçası olan insanın öğrenmeye daha beşikte başladığını ancak bu öğrenmenin mezarda son bulduğunu ifade eder. Yani insanların bilgileri artık sadece hayatlarının belirli dönemlerinde okula giderek aldıkları eğitimle sınırlı halde değildir. İstedikleri bilgileri kurslara yazılarak, online eğitimlerle, özel derslerle her yerde ve her yaşta alabilmektedirler. Bu eğitimler isterlerse onların meslekleriyle alakalı olsun, isterlerse de ilgilendikleri konularla ilgili olsun bu tamamen kişinin öğrenme isteğine bağlı bir durumdur. Özyeterlilik algısı ise kişinin bir işi yapabileceğine dair inancıdır. Bu

yüzden bireyin bir işi yapabileceğine dair inancı yüksekse yaşam boyu öğrenme eğilimi de o oranda yüksek olacağı düşünülmektedir. Bireyin formal olarak eğitim hayatına son verdikten sonra kendini geliştirmek için çabalaması, kendini geliştireceğine ait özyeterlilik algısının yüksek olması bu iki kavramı benimsemiş kişilerle mümkün olabilir. Burada da özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerine formal eğitim hayatlarında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yüksek özyeterlilik algısı kazandırması onların ileride bu özelliklere sahip bireyler olmasını sağlayacaktır. Fakat öğretmenlerin ilk olarak bu kavramları kendilerinin içselleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen, öğrencinin rol modeli olduğu için kendini sürekli olarak yenileyen ve bunun için özyeterliliğe sahip öğretmenin olduğu gören öğrenci de onu örnek alarak davranışlarını sergileyecektir. Öğretmenlerin bu kavramlara ait eksikliklerinin henüz sahaya çıkmadıkları eğitim fakültelerinde tespit edilerek giderilmesi, onların öğrencileriyle bir araya geldiklerinde daha güçlü nesiller yetiştirilmesi için önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma, eğitim fakültesinde lisans eğitimi gören ve formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyerek iki kavram arasındaki ilişkinin tespitine yönelik gerçekleştirilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bilgi değişiminin hızla yaşandığı günümüz dünyasında yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine sahip bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin inkâr edilemez bir gerçeği haline gelmiştir. Sosyal sistem olan okulun en stratejik parçalarından biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 201, s42). Öğretmenler, eğitim sistemindeki önemli yerleri gereğince eğitimi başlatan, geliştiren ve uygulayan kişilerdir. Bu yüzden ki toplumların kaliteli öğretmen yetiştirme konusundaki çabaları ve kaygıları her zaman güncel konuları olmuştur. (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017). Öğretmenliğin ilk basamağı olan eğitim fakültelerinde verilen eğitimin önemi büyüktür. Hizmet öncesi verilen eğitimde öğretmenlerin özyeterlilik inançları onların öğretmenlikteki tutumlarını, dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının belirlenmesi, eksikliklerinin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumsuz düşüncelerinin olumluya çevrilmesi için de özyeterlilik inançları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Sorunların tespiti ve iyi analiz edilmesi, doğacak başka sorunların önceden müdahale edilmesinde önem

taşımaktadır. Ayrıca araştırmada elde edilen bulguların ileride bu konu üzerinde çalışmak isteyen uygulayıcı ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüz çağın gerektirdiği iki kavram olan yaşam boyu öğrenme ve özyeterlilik kavramlarına sahip bireyler yetiştirmede öğretmenlerimize büyük sorumluluklar düşmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi benimsemesinde ve özyeterlilik inancı geliştirmesinde öğretmenlerin öncelikle rol model olarak yol göstericilik görevini üstlenmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Bu yeterliliklere sahip öğretmenlerin yetişmesi de bu kavramların öncelikle eğitim fakültelerindeki öğrencilere ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına benimsetilmesinden geçeceği düşüncesiyle bu çalışma geliştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesiyle iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca daha önce eğitim fakültesinde lisans eğitimine devam etmekte olan öğretmen adayları ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşlerinin birlikte çalışılmamasından kaynaklı da literatürdeki çalışmalardan özgün olup, alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem cümlesi

Yapılan çalışmanın problem cümlesi “Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasında İlişki Var Mıdır?” olmuştur.

1.2.1. Alt problemler

- 1) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algılarının boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarının ve genel özyeterlilik algıları boyut ve alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan öğrencilerinin genel özyeterlilik algılarının boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarının ve genel özyeterlilik algıları boyut ve alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında boyut ve alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

8) Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algıları ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algıları arasında boyut ve alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Varsayımlar

- Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri soruları kendilerini yansıtabilecek şekilde cevaplamışlardır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amacına ulaşmak için yeterli bilgiyi taşıyacak niteliktedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimlerine devam etmekte olan 329 öğrencinin ve yine aynı dönemde formasyon eğitimi alan 334 öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılan “Genel Özyeterlilik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”ndeki yer alan sorular ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özyeterlilik kavramı

2.1.1. Özyeterliliğin tanımı

Sosyal Bilişsel Teori'ye göre özyeterlilik inancı, kişinin belirlediği performansı gösterebilmek için bir dizi etkinliği düzenleyerek başarılı bir şekilde yapabilmesine ve bunu yaparken ortaya çıkabilecek durumlar ile baş edebileceğine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1982). Kişinin karşılaştığı durumda geçmiş tecrübeleriyle harmanlayarak nasıl ve ne kadar süre çaba göstereceğine dair kişisel yeterlilik inancıdır (Çankır, 2016). Özyeterlilik, kişinin belirli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır (Köksoy, 2017).

Özyeterlilik kavramı, bireyin yetenekleriyle ya da yeteneklerine ne kadar hâkim olduğuyla ilgili değildir. Bu kavram kişinin kendi yeteneklerine, becerilerine olan inancıyla ilgilidir. Özyeterlilik, yetenekli olmak demek değildir; bireyin mevcut kaynaklarına güvenmesi demektir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Kişilerin kendilerine bir amaç belirleyip bu amaca ulaşmak için gösterdikleri çabayla birlikte bu yolda önlerine çıkan engellere karşı gösterdikleri direnç ve tepkileri onların özyeterlilik algılarını oluşturmaktadır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Algılanan özyeterlilik, bireylerin eylem ve davranış seçimini, ne kadar çaba gösterdiklerini, engeller ve caydırıcılarla karşılaştıklarında ne kadar süre dayanabileceklerini etkilemektedir (Bakan, Doğan ve Yılmaz, 2017).

Bandura (1997)'ya göre özyeterliliği yüksek bireylerle düşük bireyleri ayırt eden en önemli özellik, özyeterliliği yüksek bireylerin başarısızlıklarla karşılaştıklarında çabuk toparlanıp yaptıkları işlerde ısrarcı olmaları, başka bir deyişle yılmadan o işi yapmaya devam etmeleridir. Özyeterlilik inancı yüksek olan birey konuya ilişkin kendine güvenmektedir ve bu durum davranışlarına olumlu şekilde yansımaktadır (Bandura, 1977). Eğer birey bir konuda özyeterlilik inancı yüksek ise, o konu üzerinde daha istekli ve kararlı bir şekilde çabalar (Schunk, 2014, s. 107'den aktaran Dönmez ve Ramazan, 2017). Kramer ve Winter (2008)'in yaptıkları araştırmada, bireylerin özyeterlilik algıları yüksek ise sosyal yaşamdaki fırsatları değerlendirmede özyeterlilik algıları düşük olan bireylere göre daha aktif oldukları sonucunu elde etmişlerdir (aktaran Çetin ve Basım, 2010). Sonuç olarak özyeterlilik algısı

bireylerde yükseldikçe hedefler ve bu hedeflere ulaşmadaki çaba da artmaktadır (Çetin ve Basım, 2010).

Özyeterlilik; eylemin planlanması, gerekli becerilerin fark edilmesi ve bu becerilerin örgütlenmesi, karşılaşılan zorluklar sonucunda kazanılan tecrübelerin gözden geçirilmesiyle meydana gelen güdülenme seviyesi öğelerini içermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Özyeterlilik inancı, kişinin var olan beceri ya da yetenekleri demek değildir. Onun bir durumla karşı karşıya kaldığında işi halledebilmesindeki inançla açıklanabilir bir kavramdır (Evers ve diğerleri, 2002, s.229'dan aktaran Bolat 2011). Bir başka deyişle bireyin sahip olduğu yetenekler, beceriler ile bireyin özyeterliliği farklılık gösterebilir.

Birey herhangi bir işi yapabilecek kapasiteye sahipken özyeterliliği düşük olduğu için başarısız olmaktan korkup işe hiç başlamayabilir ya da eylemin sonucunda başarısız olacağını düşündüğü için başarısız olabilir. Başka bir deyişle kişi herhangi bir durumun üstesinden gelebilecek bir donanıma ve yeterliliğe sahipken özyeterlilik inancı düşük olabilir. Düşük özyeterliliğin doğal sonucu olarak da kişi eylemi gerçekleştirdiğinde başarısız olacaktır ya da eylemi hiç gerçekleştirmeyecektir (Özerkan,2007). Özyeterlilik inancının bireyin hayatında yeri sadece olumsuz olarak yer almamaktadır. Yani birey gerekli donanıma sahip olmadığı halde özyeterlilik inancı yüksek olduğu için başarılı olabilir ya da eyleme geçme konusunda özyeterlilik inancı bireyi teşvik edici olabilir. (Bolat, 2011). Her iki durum sonucunda da başarı kesinlik göstermez. Bireyin gereken yeterliliklere sahip olup olmaması sonuca ilişkin beklenti düzeyi ile bağlantılıdır (Bandura, 1977:193). Özet olarak kişilerin bir işte başarılı olabilmeleri iş ortamının sağladığı imkânların yanı sıra bireysel özelliklere de bağlıdır (Çalık ve Naktiyok, 2018).

Özyeterlilik algısı ilk defa 1977 yılında Bandura tarafından ortaya atıldığında “Belirli bir iş, görev, faaliyet ya da alanı ilgilendiren duruma özel bireysel yeteneklerle ilgili inanç ve algılar” olarak kavramlaştırılmıştır (aktaran Sandıkçı, 2017). Daha sonraki yapılan çalışmalarla ve geliştirilen genel özyeterlilik ölçeğinin de katkısıyla özyeterliliğin sadece duruma özel değil, genel boyutu da önem kazanmıştır. Bu bağlamda özyeterlilik kavramını iki başlık altında incelemek mümkün olmuştur (Bandura, 82; Jacobs, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Rogers, Sherer, 1982). Bunlar; duruma özel özyeterlilik ve genel özyeterliliktir.

2.1.1.1. Duruma özel özyeterlilik

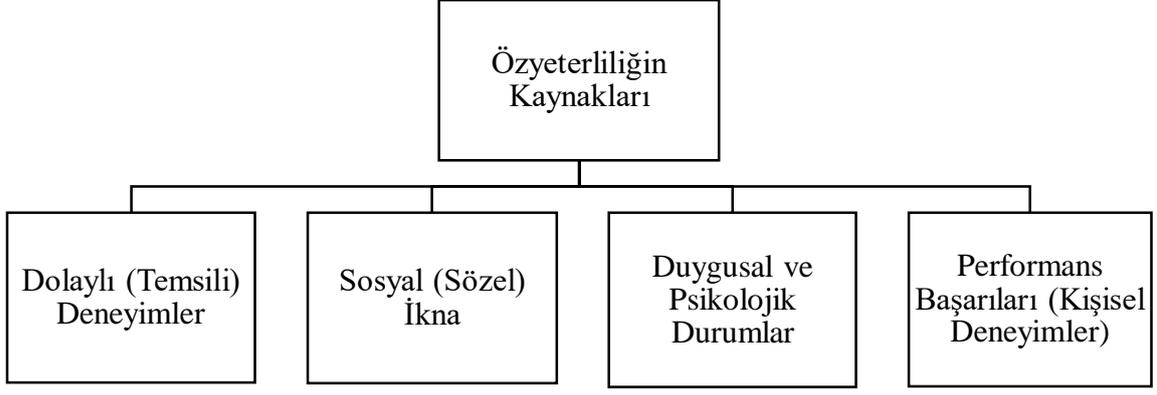
Bireyin spesifik bir görev, iş, faaliyet ya da alanı etkileyen kişisel yeterlilikle ilgili inançları ve algılarını kapsamaktadır. Başka bir deyişle, insanın kendisine ait genel yargısı farklı deneyimler yoluyla başarılı ya da başarısız sonuçlar elde etmesiyle oluşur. Oluşan bu genel yargı, duruma özel beklentiye etki eder. (Schwarzer ve Fuchs 1995'ten aktaran Gözüm, 1999).

2.1.1.2. Genel özyeterlilik

Birbirinden farklı deneyimlerdeki başarı ve başarısızlıkları da içine alan geçmiş yaşam tecrübelerinin birikimidir. Genel özyeterlilik, kişiye özel deneyimleri içine alması nedeniyle duruma özel özyeterliliğin faaliyet alanında olan hedeflerin belirlenmesi ve kişinin faaliyet performansı üzerinde benzer etkiler oluşturduğunu ifade etmektedir (Doğrusöz, 2008).

2.1.2. Özyeterliliğin kaynakları

Özyeterlilik bireyde zamanla gelişen ve değişen bir inançtır. Özyeterlilik inancının gelişimi, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının özelliklerine göre, sembolik dil yoluyla etkilenir. Bu sembolik dil, kişinin kendisini gözlemlemesinde ve yansıtmasında, diğer insanlarla kurduğu neden ve sonuç ilişkilerini anlamlandırması gibi bilişsel özelliklerde kullanılır. Ayrıca kişinin çevresinden aldığı sosyal tepkiler, bu bilişsel özellikler aracılığıyla özyeterlilik inancı doğrudan etkiler (Ünay, 2012). Özyeterlilik deneyimler yoluyla zamanla artan karmaşık, sosyal, bilişsel, fiziksel veya dilsel becerilerinden meydana gelmektedir (Durmaz ve Ören, 2017). Randhawa (2004)'e göre de bireyin edindiği deneyimler özyeterlilik algısını etkilemektedir ve bireyin edindiği deneyimleri zihinsel bir değerlendirmeden sonra kendine entegre etmesiyle kişinin kendi özyeterliliğinin belirlendiğini öne sürmektedir. Bandura (1977) kişinin özyeterliliğini etkileyen ve birbiriyle etkileşim içinde olan kaynakları Dolaylı (Temsili) Deneyimler, Sosyal (Sözel) İkna, Duygusal/ Psikolojik Durumlar ve Kişisel Deneyimler şeklinde dört ana başlıkta toplamıştır. Bu kaynaklar Şekil 1' de gösterilmiştir:



Şekil 1. Özyeterliliğin kaynakları (Bandura 1977'den uyarlanmıştır.)

2.1.2.1. Dolaylı (temsili) deneyimler

Başka bireylerin başarılarını gözlemek, bireyde başarılı olabileceği düşüncesi sağlayabilir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Birey; kendisiyle benzeşim kurduğu insanların çaba göstererek başarı elde ettiklerini gördüğünde onların sahip oldukları yetenekleri, kendisinin sahip olduğu yeterliliklerle karşılaştırarak kendi yeterliliklerine olan inancı artmaktadır. Bu durumun tersi de pek tabii mümkün olabilir. Yani, birey benzeşim kurduğu insanların yüksek çaba sarf etmelerine rağmen başarısız olduğunu görerek, kendi yeterliliklerine ilişkin kararlılıklarını zayıflatmakta ve çabalarını azaltmaktadır (Durmaz ve Ören, 2017).

2.1.2.2. Sosyal (sözel) ikna

Bireyin bir davranışı başarıyla sonuçlandırabileceğine dair teşvik edici söylemler onun cesaretlenerek özyeterlilik inancının değişmesine yol açabilir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Bireye verilen bir görevi yerine getirirken ona gerekli donanıma sahip olduğu sözel olarak belirtilirse başarısızlıkla karşılaştığında kendinden ve yeterliliklerinden şüphe duymak yerine daha fazla çaba göstererek görevi tamamlamaya çalışacaktır. (Bandura 1997).

2.1.2.3. Duygusal ve psikolojik durumlar

Kişinin bir eyleme başlayacağı zaman fiziksel ve ruhsal olarak kendini iyi hissetmesi, onun eyleme başlama olasılığını yükseltir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Bireylerin stres tepkilerini azaltmak, olumsuz duygusal eğilimlerini değiştirmek ve fiziksel durumlarının yanlış

anlaşılmasını önlemek, kişilerde özyeterlilik inancını arttırıcı etki yapmaktadır (Durmaz ve Ören, 2017).

2.1.2.4. Performans başarıları (kişisel deneyimler)

Kişinin direkt olarak kendisinin deneyimleyip başarılı veya başarısız deneyimlerle elde ettiği bilgilerdir. Özyeterliliğin kaynakları içerisinde en etkili olanı kişinin bizzat yaşadığı deneyimlerdir (Shunk ve Meece, 2005'ten aktaran Ünay, 2012). Kişinin yapmış olduğu işlerde elde ettiği başarı onun ileride yapacağı işlerde de başarı göstereceğinin işaretidir ve kişiyi benzer işler yapma konusunda güdülemektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Başarılar, kişilerin özyeterlilik inançlarını olumlu bir şekilde etkilerken, başarısızlıklar özyeterlilik inancını düşürmektedir. Eğer özyeterlilik inancı oluşmadan önce başarısız bir deneyim geçirilmişse birey yüksek olasılıkla özyeterliliği ile ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Özyeterlilik inancını oluşturan faktörler arasında, kişisel başarı ve başarısızlıklar, çevredeki kişilerin başarı ve başarısızlıkları ve duygusal faktörler bulunmaktadır (Cassidy ve Eachus, 2002'den aktaran Deveci, Aydın, Benli ve Tek, 2017). Birey daha önce bir deneyimi başarılı bir biçimde tamamlamışsa, başkasının bir görevi başarılı bir biçimde yerine getirmesini gözlemlememişse, bir görevi tamamlama konusunda pozitif geri bildirim almışsa veya fiziksel ipuçlarına güvenmişse özyeterlilik inancı kazanabilecektir (Zulkosky, 2009'dan aktaran Sandıkçı, 2017).

2.1.3. Özyeterlilik inancını harekete geçiren süreçler

Bireyler daha önceki deneyimlerine dayanarak veya çevrelerinden edindikleri bilgilerle bir eyleme başlarlar. Özyeterlilik algısının performans üzerinde farklı etkileri bulunan süreçleri Bandura (1995) dört ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar: bilişsel, güdüsel (güdülenme), duyuşsal ve seçim süreçleridir.

2.1.3.1. Bilişsel süreç

Bireyler bir olay hakkında geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak öngörüde bulunurlar ve öngörüler geleceğe dönük olduğundan belirsizdir, kesin değildirler. Kişilerin bu belirsizliklerde, karmaşık durumlarda veya baskı altındaki durumlarda etkin bilişsel

süreçlerini kullanarak problem çözmesi onun yüksek özyeterlilik algısına sahip olduğunu gösterir (Bandura, 1997). Yüksek özyeterlilik algısına sahip bireyler bilişsel süreçlerini iyi kullanabilirler. Önlerine çıkabilecek zorlukları önceden kestirip performanslarının iyi sonuçlanması için stratejik hamleler yapabilirler (Turcan, 2011). Özyeterliliklerinden emin olan kişiler risklere odaklanmaktansa önlerine çıkabilecek fırsatlara odaklanırlar. Özyeterliliği düşük olan bireyler ise genelde kötü sonuçları düşündükleri için performanslarını olumsuz etkileyecek başarısız senaryolar üzerinde yoğunlaşırlar (Gülpınar, 2012).

2.1.3.2. Duyuşsal süreç

Bireyin hisleri, düşünceleri, davranışları gibi duygusal süreçleri barındıran eylemlerin kontrolünde özyeterlilik yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Gülpınar (2012)'ye göre özyeterlilik algısı kişinin durumları yorumlamasına, kavramsal olarak betimlemesine ve duygusal olarak endişelenmesine böylece bireyde önyargıların oluşmasına neden olabilir. Kısaca özyeterlilik algısı ve duygular birbirinden etkilenmektedir. Özyeterlilik algısı yüksek olan birey eylemini gerçekleştirirken zorluklarla karşılaştığında kaygı ile stres seviyesi az olurken, özyeterlilik inancı az olan bireyin hem stres ve kaygı düzeyi artmakta hem de çözüm yolu bulma konusunda bakış açısı daralmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

2.1.3.3. Seçim süreci

Özyeterlilik inançları kişilerin hem seçtiği faaliyet türünü hem de seçtiği çevreyi etkileyerek seçimleri üzerinde etkili olmaktadır. Kişiler bu seçimleri yaparken kendi yeterliliklerini aşan durumları tercih etmekten uzak dururlar ve kendi kapasitelerine uygun olanları seçerler (Gülpınar,2012). Güçlü özyeterlilik algısı, çabalarını ve başarıları güçlendirmektedir. Başarısızlığın kendi yeteneklerindeki yetersizlikten kaynaklandığını düşünen bireylerin düşük özyeterlilik algısı vardır ve nedensel yüklemeler güdülenmeyi, performans ve duygusal tepkileri de etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

2.1.3.4. Güdülenme süreci

Özyeterlilik algıları, bireylerin hoş olmayan bir durumla ya da sorunla karşı karşıya kaldıklarında, gösterecekleri çaba ve bu sorun veya durumla karşılaştıklarınla ona ne kadar

süre ayıracaklarını belirlemektedir (Turcan, 2011). Bireyler bir sorun karşısında ne yapabilecekleri ya da problemle nasıl başa çıkacakları onların özyeterlilik algılarıyla ilgilidir. Özyeterlilik inancı yüksek olan kişiler geleceğe yönelik kendileri için amaçlar belirleyebilmektedirler (Çubukçu ve Girmen, 2007). Özyeterlilik inancı düşük olan kişiler başarısızlıklarını beceriksizliklerine bağlarken, yüksek olan bireyler başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermelerine bağlarlar. (Bandura,1995). Bireyin güdülenmesi için özyeterlilik algısı önemlidir ve kişi hedefine varmak için çeşitli denemeler yaparak kendini güdüler. Böylece neyi yapıp neyi yapamayacağı konusunda çeşitli inançlar edinmiş olur (Gülpınar, 2012).

2.1.4. Özyeterliliğin eğitim örgütlerindeki önemi ve öğretmen özyeterliliği

Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli hissedip hissetmeme durumları son zamanlarda sıkça gündeme gelen konulardandır. Öğretmenin mesleklerini daha iyi yapabilmesi için kendini yeterli hissedip hissetmemesi, onların özyeterlilik inançlarını oluşturmaktadır. Şahin (2010:26)'e göre, öğretmen özyeterliliği şu şekilde tanımlanmıştır: “Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecini başarılı şekilde sürdürebilmeleri ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmeleri için gerekli yeterlikler hakkındaki inançlarıdır.”

Öğretme işlevini verimli şekilde yerine getirebilmede gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki kişisel inanışları olan öğretmen özyeterliliği (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015), öğretmenin başarılı ve verimli bir öğrenme ortamı sunabilmesi için kendisinin öğretmenliğine ilişkin özyeterlilik inancına bağlıdır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2015). Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlerin mesleklerine yönelik özyeterlilik duygusunun noksan olması, onların alan bilgilerine olan hâkimiyetlerine bakılmaksızın öğrenme ve öğretme süreçlerinde verimliliklerini azaltan bir durum oluşturur (Şahin, 2010:27).

Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen yeterliliklerin farkında olup bu yeterlikleri yerine getirmek için çaba harcamaları aynı zamanda kendilerine duydukları güveni ve başarılı olacaklarına ilişkin inançlarını da yükseltecektir. Bu inanç özyeterlilik inancı veya özyeterlilik algısı kavramlarıyla ifade edilir ve bu inancın yüksek olmasıyla öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarına olumlu yönde katkılar sağlar (Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmenlerin kendi kapasitelerine inanarak yeteneklerine güvenmesi onların özyeterlilik inançları ile ilgilidir. Özyeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler; öğrencilerin başarılarını destekler, pozitif bir sınıf ortamı oluşturur,

problemlerle karşılaştığında daha dayanıklıdırlar ve tükenmişlik sendromu ile karşılaşma oranları daha düşüktür (Woolfolk, 2006, s. 402'den aktaran Dönmez, Ramazan, 2017). Öğretmen özyeterlilik inancının yüksek olması, öğrencilerin özyeterlilik inançlarını, tutumunu, başarılarını; öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü, sınıf içi davranışlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu yüzdendir ki öğretmenlerin özyeterlilik inancının nasıl geliştiği, özyeterlilik düzeyleri yüksek öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği ve öğretmen özyeterlilik inancına nelerin etken olduğu önemli bir konudur (Şenol ve Ergün, 2015).

Öğretmenlerin özyeterlilik inancı, öğrencilerinde bir performans ilerlemesi kaydettiklerinde artar ve öğrencilerinin gelecekte gösterecekleri performanslarında daha iyimser olmalarına neden olur. Aksi durumlarda ise, yani öğrencilerinde tekrarlayan başarısızlıklar görmek öğretmenlerde özyeterlilik inancının düşmesine, motivasyonun azalmasına neden olur (Guskey, 1988; Ross, 1998; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998'den aktaran Tufan, 2016).

2.2. Yaşam boyu öğrenme kavramı

2.2.1. Yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ve değişmelerle birlikte kültürel ekonomik ve siyasi alanlarda da devrim sayılabilecek değişiklikler ve yenilikler olmaktadır. Değişime neden olanın bile geçerliliğini kısa sürede kaybettiği günümüz çağında değişimin ana maddesi üretilip kullanılan ve kolayca paylaşılabilen bilginin niteliği ve niceliğidir. Bakıldığı zaman yaşadığımız bu çağa, bilgi çağı denilmekte ve bu çağın gerektirdiği şekilde yaşamlarını sürdüren toplumlara da bilgi toplumları denilmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Bilginin sürekli gelişen, değişen ve yenilenen yapısıyla bilgi toplumunda yaşayan bu bireyler de mevcut bilgilerini sürekli güncelleme zorunluluğu hissetmeye başladılar. Bireyler, var olan bilgilerdeki hızlı değişim ile ona ulaşmada ve edinmede farklı ve yeni arayışlara girerken, yeni bilgiler öğrenmeye duyulan gereksinim de bu arayışın doğal sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Güneş, 2016). Bu gereksinimin giderilebilmesi de eğitim sisteminin bu hızlı çağa ayak uydurması ile mümkün olacaktır. Eğitimin çağa ayak uydurabilmesi de ancak ve ancak onun çok yönlü bir yapıya sahip olarak, yaşamın her alanında ve her yerinde kilit bir yapıda olmasıyla mümkündür. Bunun sağlanabilmesi ise eğitim sisteminde yaşam boyu öğrenme sürecini dikkate almaktan geçmektedir.

Eğitim; okul öncesinde, okul hayatında ve okuldan sonraki hayatta da yani insanın öğrenme yeteneği var oldukça önemini kaybetmeyen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Ayra

ve Kösterelioğlu, 2015). Özellikle küreselleşen dünyada yaşayan 21. Yüzyıl bireyleri bilgide yaşanan değişim ve gelişimleri takip edebilmek ve yeni bilgileri öğrenebilmek için bitmeyen bir öğrenme süreci içine girmişlerdir. Bu da öğrenmeyi belirli kalıplar içine sokmadan her yerde, her yaşta öğrenmeyi yani yaşam boyu öğrenme kavramını önemli hale getirmiştir.

Klasik anlayışa göre öğrenme, okul sınırları içerisindeki formal öğrenme ile kısıtlıdır. Fakat günümüzde öğrenme, okul sınırlarını aşarak insan hayatının belli dönem ve belli mekan ile sınırlı kalamayacağı anlayışına dayanmaktadır. Dünyadaki gelişmiş ülkeler de bu değişime ayak uydurarak eğitim sistemlerini geliştirip kaliteli hale getirmek için çalışmalar yapmaktadırlar. “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramı da insanların ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri istedikleri zaman ve yerde öğrenebilmelerine olanak sağlayarak değişen öğrenme anlayışıyla önem kazanmıştır (Ayaz, 2016).

Yaşam boyu öğrenme, mevcut okul sistemi içerisinde var olan eğitim ve öğrenmeleri kapsamanın yanı sıra yaş ve mekân gibi sınırlamaları ortadan kaldırarak hayatın her alanında ve her anında eğitim ve öğrenmenin olabileceğini savunmaktadır (Bağcı, 2011). Örgün, yaygın, teknik, mesleki, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimleri bünyesinde barındıran yaşam boyu öğrenme bu yüzdendir ki evde, okulda, işte yani bireyin bulunduğu her ortamda ve her zamanda gerçekleşebilir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Bireylerin öğrenmelerini hayatlarına geçirebilmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri ve öğrenmelerinin devamlılığını sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Boyacı, 2019). Yaşam boyu öğrenme, eğitim ile ilişkilendirilen bir kavram olmasına rağmen eğitim sistemini haricindeki tüm potansiyeli içine alarak mevcut eğitim sistemini yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Bir eğitim yaklaşımı olan yaşam boyu öğrenme, geniş kapsamlı olup tüm dünyanın yakından ilgisini çekmektedir (Özen, 2011). Yaşam boyu öğrenme kavramı, dünyada neredeyse her ülkenin eğitim politikasında yer almakla birlikte, gelişmiş ülkelerce vatandaşlarına kazandırılmak istenen temel beceriler arasına girmektedir (Kılıç, 2015). Devlet Planlama Teşkilatı'nın “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu”nda (2001) yaşam boyu öğrenme kavramı kendini geliştirmek ve yenilemek isteyen kişilere, ailelere, kadınlara, çocuklara, yaşlılara ve bütün sivil toplum örgütlerine öneriler başlığı altında toplanmıştır. Ayrıca raporda "yaşam boyu öğrenme" yaklaşımının başarısı; sosyal açıdan uyumluluk, ekonomik büyüme, demokrasi ve işsizliğin ortadan kaldırılması

konularıyla ilişkilendirilerek, beşikten mezara öğrenme kavramını da toplumsal hafızamıza yerleştireceği ifade edilir.

Yaşam boyu öğrenme; “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014 – 2018” (2014)’ de “Toplumsal, kişisel, sosyal bir bağ içinde olan ve kişinin hayatı boyunca gerçekleştirdiği bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bütün öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca belgede öğrenmenin “beşikten mezara” kadar devam etmekte olan bir süreç olduğunu ve belirli bir yaş ve ortam sınırlaması olmaksızın her yaşta ve her yerde gerçekleşebileceği belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı, örgün, yaygın ve serbest öğrenme olarak bütün eğitim ve öğretim çeşitlerini bünyesinde bulundurmaktadır.

Öğrenenin kendisinin öğrenme sorumluluğu olarak konunun içeriğini kendisinin belirlediği yaşam boyu öğrenmede eğitim ile ilgili belirlenen kararlarda kişilerin beklenti, talep, gelişim düzeyi, yaş ve yetenekleri de dikkate alınır. Bireyleri bir işe hazırlamanın yanı sıra onları hayata da hazırlama amacı taşıyan bu süreçte kişilerin orta ve uzun dönem ihtiyaçlarını da göz önüne alarak hazırlanır Ayrıca öğrenmenin bireyin istediği yerde, formda ve zamanda gerçekleşmesi de yaşam boyu öğrenmenin başlıca özelliklerini oluşturmaktadır (Kaya, 2018).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tanımlamalar, kavram ortaya çıktığından beri yapılmaktadır. Tanımlamalar, yapılan alana, kişiye, mekana ve zamana göre farklılık gösterse de Akçaalan ve Arslan (2016, s.15) tarafından bütün tanımlamaların ortak noktaları şu şekilde listelenmiştir:

- “Öğrenme okul öncesi yıllarından başlar ve emeklilik sonrası yıllarına kadar devam eder.
- Resmi ve resmi olmayan eğitim süreçlerini kapsar.
- Geleceğin bilgi toplumu için bir zorunluluktur.
- Sosyal değişimlere uyum sağlamak için gereklidir.
- Yaşına, cinsiyetine ve statüsüne bakılmaksızın her bireyin evrensel öğrenme fırsatlarından faydalanmasını sağlar.
- Eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen öğrenme faaliyetlerinin önemini kabul eder.
- İnsanın bilgiyi bulma, geliştirme ve bağımsız ve aktif bir şekilde kullanma becerilerini edilmesine yardımcı olur.
- İnsanların otonom öğrenmeye yönelmesi için bir motivasyon kaynağıdır.
- Sınırsız öğrenme veya yaşam boyu öğrenme edinimi sağlar.”

Yaşam boyu öğrenme, belirli bir yaşa ve kuruma bağlı kalmadan, insanın kişisel olarak bilgiye ulaşmadaki isteğiyle ortaya çıkan ve geleceğin bilgi toplumunda artık bir zorunluluk haline gelen bir kavram olmuştur.

2.2.2. Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi

1970'lerde yaşam boyu öğrenme çağrısı Avrupa'nın politik arenasında ortaya çıkmaya başlanmıştır. İnsan ömrünün tümünde yaşam boyu öğrenmeyi savunan raporlar "Avrupa Konseyi", "Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)" ve "Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)" olan üç büyük uluslararası kuruluştan çıkmıştır (Akçaalan ve Arslan, 2016). Yaşam boyu öğrenme, ilk defa 1970 yılında Paul Lengrand tarafından UNESCO Konferansı'nda sunulan "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" isimli bildirisi, eğitimde mevcut olan yapıyı değiştirmek için kilit rol üstlendiği bir kavram olarak kendini göstermiştir. 1972 yılında ise "Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını" isimli raporu yayımlayan Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu, yaşam boyu öğrenmenin mecburiyetini vurgulamıştır. Bu rapora göre, bireyleri henüz mevcut olmayan bir topluma hazırlamak maksadıyla resmi veya resmi olmayan yollarla yaşam boyu devam edecek ve bir eğitimin olması gerekliliği sonucuna varılmıştır (Güneş, 2016: 24-25).

Dehmel ise 2006'da yayımladığı makalesinde yaşam boy öğrenmenin tarihsel gelişim ve değişimini üç ana başlıkta toplamıştır (Dehmel 2006: 50-52):

2.2.2.1. Yaşam boyu öğrenme kavramının ilk zirve aşaması: 1970'lerin başı

Yaşam boyu öğrenme 1970'lerin başından ortasına kadar olan zamanda ilk defa uluslararası bir tartışma konusu haline almıştır. OECD, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşlar yaşam boyu öğrenme kavramını ele almaya başlamışlardır. Bu dönemde dikkatleri üzerine çeken OECD'nin yayımladığı belge "*Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*" olmuştur. Bunun dışında bu zamanda OECD'nin yanı sıra Avrupa Konseyi de yaşam boyu öğrenme konusunda birçok farklı araştırmalar yapmıştır. Bu zamanda, yaşam boyu öğrenme kavramı için hümanist idealler, kültürel ve sosyal amaçlar öncelikli olan kavramlardır.

2.2.2.2. İlginin azaldığı dönem: 1970'lerin ortalarından 1990'ların başına

1970'lerin ortasından 1990'ların başına kadar, uluslararası ve hükümetler arası organlar konu hakkında önceki döneme göre nispeten az şey söylenmiştir ve yaşam boyu öğrenme fikriyle birlikte insancıl idealler de politika gündeminden neredeyse kaybolmuştur. Bu azalan ilginin açıklaması aslında çok yönlüdür, ancak çoğunlukla ekonomik kriz ve bunun sonuçları görülmüştür. Hükümetlerin gündemini, ekonomik krizler ve bunların getirdiği sıkıntılar meşgul etmiştir ve ekonomik yönüyle daha çok ön plana çıkan bir yaşam boyu öğrenme kavramı oluşmaya başlamıştır. Fakat 1990'ların başına doğru yaşam boyu öğrenmeye ilgi, çeşitli düzeylerde tekrar etkileyici bir şekilde artmıştır.

2.2.2.3. Yaşam boyu öğrenmenin ikinci zirve aşaması: 1990'ların başından günümüz

1990'ların başından bu yana, yaşam boyu öğrenme giderek daha geniş bir uluslararası odak noktası olmuştur. Kavramın başlangıçtaki hümanist anlayış yerini faydacı ve ekonomik bir anlayışa bırakmıştır. Kavram bir bakıma anlamsızlaşmaya başlamıştır. Çünkü özel ihtiyaçlara göre uyarlanabilen elastik bir yapıya dönüşmüştür.

Küreselleşme, yeni bilgi teknolojilerinin yükselişi veya içinde yaşadığımız toplum, yalnızca ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından kullanılan yaşam boyu öğrenme ihtiyacını haklı çıkarmıştır. Bu kuruluşlar arasında özellikle yeni stratejileri tartışan OECD, UNESCO ve Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme kavramının geliştirilmesini teşvik etmeye çalışmıştır.

Çeşitli uluslararası kuruluşlarda yaşam boyu öğrenmenin ön plana çıkmasıyla birçok ülke yaşam boyu öğrenmenin önemini görerek gelişimi için özenli bir çaba içerisine girmiştir. Bu çabanın sonucunda da, bir zamanların yaygın görüşü olan “Lisans eğitiminden sonra bireyin eğitim hayatı bitmiştir” fikri ile “Eğitim hayatının yaşam boyu bir süreç olarak devam ettiği” görüşü yer değiştirmiştir (Candy, 2000’den aktaran Yurdakul, 2016).

2.2.3. Yaşam boyu öğrenmenin amaç ve önemi

Bilim ve teknolojinin hızla artmasıyla küreselleşen dünyamızda bilgiye ulaşmak artık çok kolay hale gelmiştir. 21. yüzyıl bireyleri artan bilgi birikiminde kendilerini sürekli yenilemek, değiştirmek, geliştirmek mecburiyetinde hissederek bir nevi zorunlu ve sürekli bir öğrenme süreci içerisine girmektedirler (Ayaz, 2016). Yaşam boyu öğrenme kavramı,

her alanda farklı bakış açıları bulunmasına rağmen yaşamsal derecede önemli ve çağımız bireylerinin elde etmesi gereken önemli becerilerden biri haline gelmiştir (Şenyuva, 2013).

2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu tarafından “Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu” yayımlanmıştır. Memorandumda yaşam boyu öğrenme kavramının ana temaları ve gereklilikleri şu öğeler altında toplanmıştır (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000):

1. Herkes için yeni becerilerin geliştirilmesi
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırımın yapılması
3. Öğretme ve öğrenmede yeniliklere gidilmesi
4. Eğitimde her türlü yaşantının değerlendirilmesi
5. Rehberliğin ve danışmanlığın yeniden gözden geçirilmesi
6. Öğrenmedeki erişim zorluğunu ortadan kaldırmak

Memodram, yaşam boyu öğrenmenin olabilmesi için öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılarak kişisel deneyimlere ve yaşantılara fırsat verilmesiyle mümkün olabileceğini ifade eder. Ayrıca bireylerin yeni beceriler kazanırken uygulanan rehberlik ve danışmanlığın da önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ülkemizde de “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu”nda (2001) yaşam boyu öğrenme kavramının üç ana amacı aşağıda verildiği şekilde açıklanmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001);

Kişisel Gelişme: Yaşam boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin gelişimini sağlamaktadır. Vatandaşların yaşlarına bakılmaksızın her insanın öğrenme ihtiyacını karşılayarak ve eğitim olanaklarından eşit şekilde faydalanmasını sağlayabilmektir. Her anlamda kalkınma sürecine katılmak, yaşam standartlarını daha üst seviyeye taşıyabilmek, onurunu koruyarak yaşamak ve çalışmak, öğrenmeyi devam ettirebilmek amacıyla ihtiyacı olan her çeşit öğrenme ve bilinçli bir şekilde kararlar almayı içine almaktadır.

Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme var olduğundan beri sadece belirli bir kesimin faydalandığı bir süreç olmuştur. Fakat yaşam boyu öğrenme bundan sonraki zamanda herkese fırsatlarını eşit bir şekilde sunarak hem fırsat eşitliği hem de demokratik yapıyı güçlendirerek toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

Ekonomik Büyüme: Verimi arttırarak, ekonomik büyüme ve yeni izler yaratmayı özendirme için gereken düzenlemeleri yapmak. Bunlara ek olarak da beceri oluşturmada koşulları ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmeyi kapsamaktadır.

2.2.4. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri

Yaşam boyu öğrenme, kişilerin yaşamları boyunca elde ettikleri yetenek ve yetkinlikleri geliştirmelerine ek olarak mesleki olarak da başarı elde edebilmeleri için zorunluluk haline gelmiştir (Boyacı, 2019). Beşikten mezara tüm insan yaşamını kapsayan bir öğrenme süreci olan yaşam boyu öğrenme, çeşitli bilgi ve becerilerin kazanılmasına ek olarak kazanılanların da güncellenmesini içermektedir (Barış ve Tosun, 2011).

Yaşam boyu öğrenmenin etkili şekilde hayata geçirilebilmesi, yaşam boyu öğrenme becerilerinin iyileştirilmesi ile mümkün olacaktır (Demirel, 2009). 2002 yılında “Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu” tarafından yaşam boyu öğrenme yeterliliğine sahip bireylerde olması gerekli sekiz ana özellik belirlemiştir. Bu yeterlilik alanları; ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, sosyal ve yurttaşlık ile ilgili yeterlilikler, dijital yeterlilik, girişim ve girişimcilik duygusu, öğrenmeyi öğrenme, kültürel bilinç ve ifadelendirmeden oluşmaktadır (European Commission, 2002).

2.2.4.1. Ana dilde iletişim

Ana dilde iletişim, kavramları ifadelendirebilme ve yorumlayabilme yeteneği; duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı ve sözel biçimde (dinleyebilme, konuşabilme, okuyabilme ve yazabilme) dile getirebilme ve yorumlamadır. Ayrıca eğitim ve öğretim; iş, ev, serbest zaman gibi tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda kişilerle etkileşimde bulunabilme becerisidir (Figel, 2007).

2.2.4.2. Yabancı dilde iletişim

Yabancı dilde iletişim, temel beceri boyutlarını geniş ölçüde anadilde iletişimle paylaşır. Bu becerilere ek olarak ise yabancı dilde iletişimde müzakere, kültürlerarası anlayış ve arabuluculuk becerilerini de kapsar. Bireyin yeterlilik düzeyi dört boyut (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) arasında farklılık gösterebilir. Ayrıca farklı diller arasında, o kişinin sosyal

ve kültürel arka planına, çevresine, ihtiyaçları ve /veya ilgi alanlarına göre de yeterliliği farklılık taşıyabilir (Figel, 2007).

Yaşam boyu öğrenmede iletişim becerisinin önemi büyük olduğu için ana dilde etkili bir şekilde iletişim kurmanın yanı sıra yaşam boyu öğrenme yeterliliğine sahip kişinin yabancı dil ile iletişim kurabilme becerisinin bulunması önemlidir (Karakuş, 2013)

2.2.4.3. Matematiksel, bilim ve teknolojide temel yetkinlikler

Avrupa Birliği'nin yayımladığı ve editörlüğünü Ján Figel'in yaptığı Yaşam Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler, Avrupa Referans Çerçevesi kitabında üçüncü yeterlilik alanı olan matematiksel, bilim ve teknolojide temel yeterlilik kapsamında iki tanım mevcuttur. Bunlar:

Tanım A: Matematiksel yeterlilik, matematiksel düşünmeyi geliştirir ve bu yeterliliği uygulayarak bir dizi günlük problemin çözülmesini sağlar. Bilgiye ek olarak zaman ve etkinlikler de önem taşımaktadır. Matematiksel yeterlilik, çeşitli seviyelerde matematiksel düşünme (mantıksal, mekânsal düşünme) ve sunum (modeller, formüller, yapılar, grafikler, çizelgeler) biçimlerini kullanmada yetenek ve istekliliği kapsamaktadır (Figel, 2007).

Tanım B: Bilimsel yeterlilik, soruları belirlemek ve bir kanıtla dayandırarak sunuca varabilmek amacıyla natürel dünyanın açıklanması için kullanılan bilgi ve metodolojideki yetenek ve istekliliktir. Teknolojik yeterlilik, bilgi ve metotların kişilerin algılanan ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda kullanılmasıdır. Bilimsel ve Teknolojik yeterlilik, insan etkinliklerinin neden olduğu değişimi anlama ve her bir kişinin vatandaş olarak sorumluluklarını ifade eder (Figel, 2007).

2.2.4.4. Dijital yeterlilik

Dijital yeterlilik, Bilgi Toplumu Teknolojisinin (Information Society Technology- IST) işte, boş zaman etkinliklerinde ve iletişimde güvenli ve kritik kullanımını içerir. Bilgi İletişim Teknolojisi (BİT) tarafından desteklenen temel beceriler şunlardır: Bilgisayarların erişim, depolama, üretim, sunum ve bilgi alışverişinde bulunmak, iletişim kurmak ve internet yolu ile ortak çalışma ağlarına katılmaktır (Figel, 2007). Günümüzde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) tüm dünyaya bilginin yayılması ve bilgiye erişimdeki masrafların azalmasına yönelik çalışmalarında büyük katkısı bulunmaktadır (Berberoğlu, 2010).

2.2.4.5. Öğrenmeyi öğrenme

Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi sürdürme ve organize etme yeteneğidir. Kişinin kendi öğrenmesi de dahil olmak üzere hem kişisel hem de gruplar halinde zaman ve bilginin etkili yönetimidir. Bu yetkinlik, kişinin öğrenme süreci ve ihtiyaçları hakkında farkındalık, var olan fırsatları belirleme ve başarılı bir şekilde öğrenmek için engelleri aşabilme yeteneğini kapsar. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, yeni beceri ve bilgilerin kazanılması, işlenmesi ve özümsemesinin yanı sıra rehberliği istemek ve kullanmak anlamına gelir. Öğrenmeyi öğrenme öğrencileri, iş yeri, ev, eğitim ve öğretim ortamı gibi farklı yerlerde bilgi ve becerileri kullanmak ve uygulamak için daha önceden var olan öğrenme ve yaşam tecrübelerinin üzerine eklemesi için hareketlendirir. Bireyin yeterliliği için motivasyon ve güven çok önemlidir (Figel, 2007).

2.2.4.6. Sosyal ve yurttaşlık ile ilgili yeterlilikler

Bu yeterlilik alanı; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yeterliliği içerir. Kişileri sosyal ve çalışma hayatında özellikle de giderek daha farklılaşan toplumlar etkili ve yapıcı bir şekilde katılmaya, gerektiğinde çatışmayı çözmeyi donatan her türlü davranış biçimini kapsar. Sosyal ve yurttaşlık ile ilgili yeterlilik, kişileri toplumsal ve politik kavramlar ve yapılar hakkında bilgi sahibi olmasına, aktif ve demokratik bir katılım taahhüdüne dayanarak, yurttaşlık hayatına tam olarak katılması için donatır (Figel, 2007).

2.2.4.7. Girişim ve girişimcilik duygusu

Girişim ve girişimcilik duygusu, bir bireyin fikirlerini harekete geçirme yeteneği anlamına gelir. Yaratıcı, yeniliklere açık olma ve risk alabilmenin yanı sıra hedeflere varabilmek için projeleri planlama ve yönetme yeteneğini de kapsar. Bu yeterlilik, bireyleri yalnızca evdeki ve toplumdaki günlük yaşamlarını desteklemekle kalmayarak, aynı zamanda işyerlerinde de, çalışmalarının bağlamının farkında olmalarını sağlayarak fırsatları yakalayabilmek için de onları destekler. Sosyal veya ticari faaliyete katkıda bulunanların ihtiyaç duyduğu daha spesifik bilgi ve beceri için de ana bir zemin hazırlar (Figel, 2007).

2.2.4.8. Kültürel bilinç ve ifadelendirme yeterliliği

Müzik, edebiyat, görsel sanatlar ve sahne sanatları da içinde bulundurarak farklı ortamlarda, deneyimlerin, fikirlerin ve duyguların yaratıcı bir şekilde ortaya koyulmasının önemini takdir etmemdir (Figel, 2007).

Yaşam boyu öğrenmede Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, sosyal ve yurttaşlık ile ilgili yeterlilikler, dijital yeterlilik, girişim ve girişimcilik duygusu, öğrenmeyi öğrenme, kültürel bilinç ve ifadelendirmeden oluşmaktadır. Bu yeterlilik alanları geliştirilmesi gerektiği düşünülen kişisel başarı, vatandaşlık bilincine sahip olma, sosyal yaşamın içinde olabilme ve istihdamı sağlamak için gerekli olan yeterliliği kapsamaktadır.

2.2.5. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin rolü ve önemi

Bilginin niteliğinin ve niceliğinin hızlı değişerek bilgiye erişimin çok kolay hale geldiği bilgi çağında toplumsal yapılar da değişerek yeni formlara bürünmeye başlamıştır. Bu yapılardan en çok etkilenen şüphesiz eğitim sektörü olmuştur (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015). Klasik eğitim anlayışında öğretmenden veya belirli kaynak kitaplardan alınan bilgi günümüzde teknolojinin de ilerlemesiyle, istediğimiz zamanda, yerde ve şekilde elde edebileceğimiz bir yapı haline gelmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleğinin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimine amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.”

Tanımdan da görüldüğü üzere öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmektedir. Doğrudan insanı merkeze alan, insanlara bilgi aktarıcısı ve onları eğiten bir meslek olması yönüyle de statü ve saygınlığı toplum tarafından kabul edilmiştir ve kutsal bir meslek olarak görülür (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015). Ancak bilgi teknolojisindeki hızlı gelişmeler, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmakta olan yeni yöntem ve yaklaşımlar öğretmenler için yaşam boyu öğrenme becerilerinin de çok önemli bir yeterlilik alanı olarak görülmesini sağlamıştır (Selvi, 2011).

Yaşam boyu öğrenme mesleki gelişim ile beraber ortaya çıkmış bir kavramdır ancak günümüzde öğrenmede devamlılığı ifade etmektedir. Öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenme ve

yaşam boyu becerilerini gerçekleştirecek olanlar da öğretmenlerdir (Şahin, Sarıtaş ve Catalbaş, 2019). Haliyle okullar öğrencilere yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin kazandırılmasından sorumlu olan kurumların başında gelmektedir. Okulların yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin de öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırabilmeleri için öncelikle bu becerilere kendilerinin sahip olması ve bunları öğrencilerinin kazanmasına yönelik etkinlikler, uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri ile donatılmış öğretmenlerin olması, okullarda etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulması ile yakından ilişkilidir (Selvi, 2011).

Öğretmenlerin, öğrencilerine öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandıracak uygulamaları Şimşek (2008'den aktaran Altın, 2018, s.14) şu şekilde sıralamıştır:

1. “Soru sormaya teşvik etmek,
2. Düşünme yeteneklerini geliştirmek,
3. Hayal kurma, mizah, oyun faaliyetleri,
4. Sosyal gerçek yaşam ile ilgili problem çözme becerilerini geliştirmek,
5. 5N 1K sorularına cevap verme yeteneklerini geliştirmek,
6. Grup çalışmalarına yer vermek,
7. Sebep sonuç ilişkisi kurma becerisini geliştirmek,
8. Sınırlar içinde kalmadan, esnek düşünebilme becerilerini geliştirmek,
9. Bilgi edinme kaynaklarını çoğaltıcı anlayış geliştirmek.”

Elbette öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerileri kazandırabilmeleri için ilk olarak bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine dair uzmanlık bilgisinin verildiği yükseköğretim kurumlarındaki hizmet öncesi eğitimlerde, yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılması oldukça önemlidir. Yükseköğretim kurumlarının fiziksel yapısı, izlenen eğitim programları, öğretim üyelerinin nitelikleri ve sınıflarda uygulanan yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini artıracak biçimde düzenlenmelidir (Ünal, 2019).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen kişiler olarak mezun olup mesleklerine başlaması onların ileriki yaşamlarında ve meslek hayatlarında yaşam boyu öğrenen ve etrafına da bunu öğreten bireyler olmasını sağlayacaktır. Kişinin yükseköğretim kademesinden mezun olduktan sonra bile öğrenme ihtiyacı duyması, bu gereksinimini karşılamak için farklı girişimlerde bulunması, öğrenmeden zevk alması, öğrendiklerini günlük hayatında kullanması, yeni bilgi üretmesi, üretilen bilgiler arasında bağlantı kurması, yaratıcı olması ve kendine güvenmesi başlıca amaçlarıdır (Ünal, 2019). Bu bağlamda da

eğitim fakóltesindeki öğretmen adaylarının, kendi öğrenme sorumluluklarını alarak yaşam boyu öğrenmelerine dair farkındalıklarının yükseltilmesine dair etkinliklerin olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde okutulan derslerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine katkı sağlayıcı şekilde tasarlanması ve gerçekteşirilmesi, onların bu kavrama ilişkin yeterlilik kazanmalarına fayda sağlayacaktır (Selvi, 2011).

2.3. İlgili araştırmalar

2.3.1. Özyeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalar

Lorsbach ve Jinks (1999), öğrenme ortamının düzenlenmesi ile özyeterlilik inancı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla “Self-Efficacy Theory and Learning Environment Research” isimli çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonunda elde edilen bulguya göre öğretmenlerin özyeterlilik inançları yüksek olduğu takdirde zaman yönetimi ve öğretim ortamlarını düzenleme konusunda başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Randhawa (2004), performans başarılarında öz-etkinliğin rolünü vurgulamak amacıyla özyeterlilik ve iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun için de veriler Ulusal Süt Araştırma Enstitüsü'nden 150, Karnal ve Haryana'daki Tarım Uzantısı merkezlerinden 150 olmak üzere toplam 300 bilim adamından toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre işe özgü özyeterlilik ve iş performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon vardır. Bu sonuç çalışanlarda yüksek iş özyeterliliğinin, yüksek iş performansı sergileyeceklerinin göstergesidir. Araştırmaya katılan iki grup bilim adamı arasındaki farkları ölçmek için karşılaştırmalı analiz sonucuna göre ise, iki grubun özyeterlilik ve iş performansının önemli ölçüde farklı olmadığını ortaya konmuştur.

Lewandowski (2005) öğretmenlerin özyeterlilik algılarını ve liderlik ve mesleki gelişimin etkisini incelemek amacıyla “A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and The Impact of Leadership and Professional Development” isimli doktora tezinde yüz doksan iki öğretmenin görüşlerini alarak gerçekteşirmiştir. Araştırma sonucuna göre yüksek özyeterliliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerine daha çok zaman ayırdıkları ve özyeterliliği düşük olan öğrencilerle ilgilenirken daha fazla çaba gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Çubukçu ve Girmen (2007), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sosyal özyeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının sosyallik tanımlaması içinde “Sosyal özyeterlilik algıları nasıldır, sosyal özyeterlilik algıları cinsiyet, devam ettikleri sınıf, devam ettikleri branş (program) ve mezun oldukları ortaöğretim programına göre

farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aramışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sosyal özyeterlilik algıları orta düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet ve mezun olunan ortaöğretim programının bu algıda etkili olmamasına karşın devam ettikleri branşın (program) ve sınıfın etkili faktörler olduğu sonucuna varmışlardır.

Klassen ve Chiu (2010)’nun “Effects on Teachers’ Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress” isimli çalışmalarında öğretmenlerin özyeterlilik inançları, iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Bu bağlamda çıkan sonuca göre özyeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Eraslan ve Çakıcı (2011)’nin yapmış oldukları “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı çalışmada amaç formasyon eğitimi alan öğrencilerin sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise, bölüm, üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim yeri ve üniversite tercihinde eğitim fakültesinin olup olmaması gibi değişkenlerle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya ç koymaktır. Bu bağlamda araştırma sonucunda öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları arasında cinsiyet, bölüm ve üniversite tercihinde eğitim fakültesi olmaması değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine ve sınıf değişkenine (3. sınıf – mezun) göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilen bulgular arasındadır.

Turcan (2011), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlilik algıları; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenciyle etkileşim ve genel özyeterlilik açısından nasıldır? sorusuna yanıt aramıştır. Bu kapsamda Konya merkez ilçelerindeki 400 sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ile birlikte çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerinin genel olarak özyeterlilik algılarının yeterli olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenler, ölçeğin alt boyutlarından öğretim stratejisi ve sınıf yönetiminden kendilerini yeterli görmektedirler fakat öğrenciyle iletişim alt boyutunda yeterli özgüvene sahip olmadıklarını görmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise ilköğretim öğretmenleri iş doyumunu düzeylerine göre kendilerini başarısız olarak algılamaktadırlar. Özyeterlilik algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkide ise anlamlı ve pozitif bir sonuç elde etmiştir. Bu da ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algısı arttıkça iş doyumunu düzeyinin artması anlamına gelmektedir.

Uysal ve Kösemen (2013) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilikleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 2012-2013 bahar yarıyılında Batı Karadeniz Bölgesindeki ve Ege Bölgesindeki üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin görüşlerini almışlardır. Bu bağlamda pedagojik formasyon öğrencilerinin genel özyeterlilik düzeyleri yüksek seviyede çıkarken; epistemolojik inançları yüksek derecede sofistike bulunmamıştır. Epistemolojik inanç ve genel özyeterlilik arasında orta derecede bir korelasyon bulunmuştur. Genel özyeterlilik inançları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken; öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşmaktadır.

Çocuk, Yokuş ve Tanrıverdi (2015), “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Özyeterlilik ve Metaforik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği” isimli çalışmalarında öğretmenlik mesleğine dair özyeterlilik algıları ile pedagojik formasyon eğitimi ve öğretmenliğe ait metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmada pedagojik formasyon eğitimini tamamlayan adayların öğretmen özyeterlilik seviyesi yüksek derecede tespit edilmiştir. Özyeterlilik düzeyleri yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken okudukları bölüm değişkenine göre manidar bir farklılaşma göstermektedir. Formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine dair metaforların çoğunun olumlu metaforlar olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada, olumsuz metaforların çocuğunun formasyon programı ile alakalı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ateş (2016), “Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları ve Antalya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlilik Algılarının Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans çalışmasında Antalya ilindeki merkez ilçelerindeki 380 öğretmen ve 216 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin branş ve okul türü değişkenlerine göre manidar farklılık bulunurken cinsiyet, yaş, kıdem, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının özyeterlilik algı durumları ise cinsiyet, yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Ayrıca öğretmenler ile öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarını karşılaştırmış öğretmenlerin özyeterlilik algılarının öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit etmiştir.

Bakaç ve Özen (2016), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve özyeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve çeşitli değişkenler açısından incelemek maksadıyla çalışma yapmışlardır. Yürütülen

çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine dair tutumlarıyla özyeterlilik inanç seviyeleri arasında pozitif yönlü, düşük seviyede ve manidar ilişki bulunmuştur. Ayrıca yürütülen çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlilik inanç düzeyleri çalışma durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre manidar bir şekilde farklılaşmazken, bölüm değişkenine göre farklılaşma göstermiştir.

Bostancı ve Yurdakul (2016), “Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsisizm Düzeylerine Yönelik Görüşleri ile Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında 2014-2015 öğretim döneminde Uşak ilinde çalışan 344 ortaokul öğretmeniyle yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okulların narsisizm düzeyini orta düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel narsisizm seviyesine yönelik görüşleri cinsiyet ve aynı okulda çalışma süresine göre manidar farklılık göstermezken mesleki kıdemlerine göre liderlik, böbürlenme, kendine hayranlık ve tanınma isteği boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin özyeterlilik algısı cinsiyet değişkenine göre, başlama boyutunda farklılaşırken, yılmama ve sürdürme çabası/ısrar boyutlarında farklılaşmamıştır. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre özyeterlilik algısı farklılık göstermemiştir. Yapılan araştırmadan ayrıca öğretmenlerin, okulların örgütsel narsisizm ve boyutlarına ait görüşleriyle özyeterlilik ve özyeterliliğin boyutlarına yönelik algıları arasında olumlu ve olumsuz yönde ilişkilere rastlamışlardır.

Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016)’nın eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin mesleki özyeterlilik inançları, mesleki kaygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla toplam 677 öğrencinin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının, mesleğe dair kaygı düzeyleri, özyeterlilik inançları ve tutumları arasında manidar farklılık tespit edilmiştir. Eğitim fakültesindeki öğrencilerin mesleki kaygıları formasyon eğitimi almakta olan öğrencilere göre yüksek seviyededir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları ve mesleki özyeterlilik inançları bakımından bir farklılık iki grup arasında bulunmamıştır.

Dolapçı ve Demirtaş (2016), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine dair düşünceleri ve algıladıkları özyeterlilik arasındaki ilişkiyi görebilmek amacıyla yaptıkları çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde lisans eğitimi alan üçüncü sınıf 640 öğretmen adayının görüşlerini almışlardır. Araştırma sonucunda, Öğretmen adaylarının

kaynaştırma eğitimine ilişkin özyeterlilik algıları ile bölüm, cinsiyet ve kaynaştırma eğitimi dersi alma değişkenleri arasında farklılığı manidar bulmuşlardır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin de pozitif yönlü artması araştırmanın bir diğer sonucudur.

Ekici (2017)'nin "Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması" isimli araştırmasında dördüncü sınıf okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencileri ve pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adayları ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucuna göre lisans eğitimi almakta olan okul öncesi öğretmenliği öğrencileriyle formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine dair özyeterlilik inançları arasında manidar bir farklılaşma görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine dair özyeterlilik inançları medeni durum ve yaş değişkenlerine göre manidar farklılık göstermemektedir. Fakat öğretmenlik mesleğini tercih nedeni ve mezun olunan/öğrenim görülen üniversite türü değişkenlerine göre, anlamlı seviyede farklılık göstermektedir.

Bektaş ve Karagöz (2017)'ün Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi almakta olan ve son sınıfta lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının özyeterliliğinin tutum ve motivasyon üzerine etkisini irdelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, özyeterlilik ölçeğinin alt boyutları olan başlama, yılmama, sürdürme ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan başarı, ilişki, güç üzerinde anlamlı bir farklılık mevcutken tutum alt boyunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Kaplantaş Gürbüz (2017)'ün "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlilik Düzeyleri" isimli yüksek lisans tezinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve özyeterlilikleri arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda çıkan sonuçlar şu şekilde olmuştur: Öğretmen adaylarının ölçeğin toplam puanında ve tüm alt boyutlarında bilişsel esneklik ve özyeterlilikleri yüksek düzeydedir. Bilişsel esneklik ile özyeterlilik düzeyine ilişkin düşünceleri arasında da pozitif yönde, orta seviyede ve manidar ilişki vardır. Ayrıca özyeterlilik düzeyleri cinsiyet ve mezun oldukları/olacakları bölüm değişkenlerine göre manidar farklılık gösterirken; yaş ve mezuniyet durumu değişkenleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Recepoglu (2017), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlilik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli doktora tezinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ülkemizde eğitim veren üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans eğitimi almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları ile mesleğe dair motivasyonları arasında orta seviyede ve pozitif bir ilişki mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon algıları yüksektir. Ayrıca özyeterlilik algıları da oldukça yeterli düzeyde sonucu çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair motivasyonları ile özyeterlilik algıları sınıf düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine dair motivasyonları ve özyeterlilik algıları birinci sınıftayken en yüksek seviyede olduğu tespit edilirken, dördüncü sınıfa geldiklerinde en düşük seviyededir.

Sandıkçı (2017), Elâzığ il merkezinde mevcut rekreasyonel alanlarda sportif rekreasyon etkinliklerine katılan ve katılmayan yetişkin bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri ile genel özyeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu doktora tezinde toplam 954 kişi değerlendirmeye almıştır. Araştırmanın sonucuna göre katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile genel özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Fakat fiziksel aktivite düzeyleri ile genel özyeterlilik inancı alt boyutları olan yılmama ve sürdürülebilirlik arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak araştırmada katılımcıların rekreasyonel alanlarda sportif etkinliklere katılım durumları ve fiziksel aktivite düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde manidar bir ilişki belirlemiştir.

Türkeli, Haza, Tekkurşun Demir ve Namlı (2017)’nın pedagojik formasyon eğitimi almakta olan spor bilimleri fakültesi lisans öğrencileri ve buradan mezun öğrencilerin özyeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya koyarak, özyeterlilik ile tutum kavramları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Öğretmen Özyeterlilikleri İle Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” çalışmasını yapmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre özyeterlilik algıları cinsiyet değişkeni özyeterlilik ölçeğinin alt boyutunda anlamlı farklılığı kadınların lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaş değişkeni özyeterlilik algısına göre anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum ve mezun ya da öğrenci olma durumu anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yenice ve Alpak Tunç (2017)'un "Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutumları ile Mesleki Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi" isimli araştırmalarında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki özyeterlilikleri aralarındaki bağlantıyı belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine dair tutumları ve mesleki özyeterlilikleri olumlu düzeydedir. Çalışma grubuna dahil öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin ise pozitif yönlü, orta seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir

Acar (2019), Ankara'daki Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan öğretmenlerin genel özyeterlilik düzeyleri ve iş doyumunu düzeyleri, genel özyeterlilik ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi ve genel özyeterliliğin iş doyumunu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında, öğretmenlerin genel özyeterlilik puanlarının ve iş doyumunu düzeylerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, kurumda çalışma süresine, çalışılan bölüme, alana göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Ayrıca Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehberlik öğretmenlerinin genel özyeterlilik alt boyutu olan yılmama düzeylerinin özel eğitim öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Bunun yanında genel özyeterlilik ile iş doyumunu arasında anlamlı, olumlu ve düşük seviyede bir ilişki olduğu, genel özyeterliliğin toplam iş doyumunu üzerinde anlamlı hem de etkili olduğunu sonucuna varmıştır.

Kahraman ve Çelik (2019) pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin, özyeterlilik inançları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrenciler ile birlikte çalışmışlardır. Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarıyla mesleki kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Özyeterlilik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Mesleki bilgi düzeyi algıları düşük olan öğretmen adaylarının yüksek olanlara göre özyeterlilik inançlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Yaşam boyu öğrenme ile ilgi yapılan araştırmalar

Coşkun (2009), yapmış olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli doktora tezinin temel amacı

lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlenmektedir. Ayrıca üniversitede eğitim almakta olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini sınıf düzeyi, üniversite, cinsiyet, fakülte, öğrenim dili, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü çalışma yapma arzuları, akademik başarı algıları, gelecekteki işinde başarılı olma inancı değişkenleri ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan temel sonuçlardan ilki araştırmaya katılan üniversitede eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük seviyede olmasıdır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin; yaşam boyu öğrenme algıları üniversite, cinsiyet, fakülte, üniversiteye giriş puan türü, gelir düzeyi, öğrenim dili, lisansüstü çalışma istekleri, akademik başarı algıları, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmayan tek değişken sınıf değişkenidir.

İzci ve Koç (2012)'un 2009 – 2010 eğitim-öğretim döneminde, İnönü Üniversitesinin eğitim fakültesinde Türkçe, matematik ve sınıf öğretmenliğinde lisans eğitimi almakta olan son sınıf 387 öğretmen adayı ile yürütmüş oldukları çalışmada amaç öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme kavramına ait düşüncelerini farklı değişkenlerle incelemektir. Yapılan çalışma sonunda ortaya çıkan bulgularda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına ait güçlü bir duyarlılığa sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada ele alınan değişkenlere göre çıkan sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme kavramına ait görüşlerinde cinsiyet, okudukları bölüm, internetten yararlanma durumları, kütüphaneden yararlanma durumları, değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir.

Erdoğan (2014)'ın öğretmen adaylarının mesleğe yönelme, akademik branş memnuniyetleri, kariyerlerini geliştirme isteklerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklere etkisini incelemek amacıyla “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler” isimli tez çalışması yapmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek seviyede bulunan öğretmen adaylarının, akademik branş memnuniyetleri orta seviyede, mesleki yönelme ile kariyer geliştirme arzuları da düşük seviyede bulunmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ortalamadan biraz fazladır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkeni manidar bir farklılaşma gösterirken, sınıf düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Mesleğe yönelim ile kariyer geliştirme isteğinin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisi ise anlamlıdır ve ortalama bir seviyededir. Ayrıca öğrencilerin, yaşam boyu yeterliliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisi de anlamlı ve geniş düzeydedir. Araştırma sonucunda elde ettiği bir başka sonuca göre

adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve kariyer geliştirme isteği arasında ortalama seviyede, pozitif yönde, manidar olarak anlamlı çıkmıştır. Son olarak öğrencilerin, akademik branş memnuniyetleriyle yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki düşük seviyede, pozitif yönlü ve anlamlıdır.

Şahin ve Arcagök (2014), Çanakkale’de yirmi ilköğretim okulundaki değişik branşlarda çalışmakta olan öğretmenlerin katılımıyla tamamlamış oldukları “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılaşma sergilemektedir. Öğretmenlerin branşları, öğrenim durumları, mesleki kıdemlerine göre manidar farklılık elde edilmiştir.

Tunca, Şahin ve Aydın tarafından (2015) eğitim fakültesinde lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tespit edilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Dumlupınar Üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim almakta olan 286 öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermemiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi, 2.00 - 2.99 akademik başarı arasında olan öğretmen adaylarının, 3.00 - 4.00 arasında akademik başarısı olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu da elde edilen diğer bulgular arasındadır. Sınıf değişkeninden elde edilen verilerde de birinci sınıfta olan öğretmen adaylarının üst sınıflardaki öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada son olarak aylık geçim gideri değişkenine de bakılmıştır ve aylık gideri 500 - 1000 TL arasında olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, 250 - 500 TL arasında olan öğrencilere nazaran daha fazla seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Ergün ve Kurnaz (2017) çalışmalarında uzaktan eğitim ile formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının, uzaktan eğitimle ilgili öğrenme deneyimlerine görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. “Uzaktan Eğitim Yoluyla Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada uzaktan eğitim aracılığıyla formasyon eğitimi görmekte olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulguya göre, öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere katılma sıklığı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Karahan (2017) eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi öğrencileri arasındaki yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, mesleğe yönelik tutumlarıyla ilişkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu “Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgularda ortalamalara bakıldığında Türk Dil Edebiyatı öğrencilerinin daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçeğinde her iki grupta da cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bölüm değişkenlerinde farklılığa rastlanmamıştır. Yaş değişkenine göre ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir

Altın (2018), ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya koymak maksadıyla yürüttüğü “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenme” isimli yüksek lisans tezinde Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki 221 ortaöğretim öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda elde ettiği bulgulara göre ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek seviyededir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin; çalışma alanı, cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü, mezun oldukları yüksek öğretim kurumu, kişisel/ mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. çalışmalara katılma istekleri değişkenlerine göre eğilimlerinde istatistiksel olarak manidar farklılaşma görülmemiştir. Fakat öğretmenlerin eğilimleri, lisansüstü eğitim yapma isteklerinde farklılaşma göstermiştir.

Altıntaş (2019), sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yüksek lisans çalışmasını Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi sınıf öğretmenliğinde lisans eğitimi almakta olan öğretmen adayları ile yürütmüştür. Elde bulgularda öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme eğilimine sahiptirler ve adayların lisansüstü eğitime ilişkin tutumları yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf değişkeninde manidar bir farklılaşma göstermezken cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca Yaşam boyu öğrenme eğilimi sosyo-ekonomik düzey değişkeninde yalnızca merak yoksunluğu alt boyutunda farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin tutumları ise sınıf düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir fakat cinsiyet ile sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre manidar bir farklılaşma yoktur. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ve lisansüstü eğitime ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönlü, orta seviyede ve manidar bir ilişki bulunmuştur.

Arslan (2019), “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem” isimli yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki yapı açısından cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmada Kocatepe/Kartepe’de ilkokul ve ortaokulda görev yapan toplan 363 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri ile öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme seviyeleri manidar bir farklılaşma göstermemektedir. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri 8 alt boyutta ve cinsiyet, kıdem, branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Boyutların hiçbirinde, öğretmenlerin kadın ve erkek olması açısından farklılaşma bulunmamaktadır. Çalışmanın sonucu branş ve kıdem değişkenleri açısından yalnızca süreci değerlendirme alt boyutunda manidar bir farklılaşma elde edilmiştir.

Bahadır (2019), üniversitede lisans eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yaşamın anlamı ve farklı demografik değişkenler ile ilişkisini incelemek amacıyla Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki 321 öğrenci ile tez çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sonunda ulaşılan sonuca göre üniversitede lisans eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamanın üzerinde, yani yüksek seviyede tespit edilmiştir. Cinsiyet ve algılanan akademik başarı değişkenleri anlamlı farklılık gösterirken; sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, dünyaya geliş sırası, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin yaşadığı yer değişkenleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı ölçeğinden aldıkları puanları demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet, algılanan akademik başarı seviyesi, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, dünyaya geliş sırası, baba eğitim düzeyi, ailenin yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Fakat anne eğitim düzeyi değişkenine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Boyacı (2019), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarından elde edilen veriler dahilinde çıkan sonuca göre yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle ilgili puanları yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinde istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma göstermemiştir. Cinsiyet, bölüm ve internette geçirilen günlük vakit değişkenlerine göre manidar farklılaşma göstermektedir. Öğretmen adaylarının, dijital

okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanları incelendiğinde ise günlük internet kullanımı değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılaşma göstermezken; cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüme göre manidar farklılaşma göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle dijital okuryazarlık düzeyleri ise doğrusal, pozitif, orta seviyededir.

Bulaç (2019), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla, Amasya Üniversitesi’nde eğitim fakültesinde lisans eğitimi almakta olan 394 son sınıf öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Bunlardan da kırkıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görülmeler gerçekleştirilmiştir. Bulguların analiz edilmesiyle öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Bulgularda baba ve anne eğitim durumları ile okul başarı not ortalaması değişkenlerinde manidar farklılaşma görülmemiştir. Öğrenim görmüş oldukları program, cinsiyet, öğrenim gördükleri programı tercih etme durumları, internetten günlük faydalanma durumları ve lisansüstü çalışma yapmak istemeleri değişkenlerinde ise manidar bir farklılaşma görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme verileri doğrultusunda da öğretmen adaylarının öğrenmeye istekli, meraklı ve yaşam boyu öğrenmeyi devam ettirmek için çaba gösteren kişiler oldukları sonucu elde edilmiştir.

Satiroğlu (2019), yapmış olduğu “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzincan İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adaylarıyla çalışmasını yürütmüştür. Öğrencilerin sınıf, cinsiyet, lisansüstü eğitim görme isteği, kitap okuma sıklığı, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlere katılma durumu değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında manidar farklılaşma tespit edilmiştir. Fakat mezun olunan lise, aile ekonomik durumu, anne ve baba eğitim durumu, yabancı dil seviyesi, ailenin ikamet ettiği yer ve kulüp faaliyetlerine katılma durumu değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında manidar farklılaşma bulunmamıştır.

Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019) tarafından sınıf öğretmen adayı öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, kurslara katılma durumları ile katıldıkları kurs türü değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” çalışmasını yapmışlardır. Bu amaç doğrultusunda Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalında lisans eğitimi alan 155 dördüncü sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırmanın

sonucuna göre cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kadın öğretmen adayları lehine manidar farklılık olduğu gözlenmiştir. Mezun olunan lise türüne değişkeninde manidar farklılık görülmezken, kurslara katılım durumları incelendiğinde, kursa katılan öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının daha üst düzeyde saptanmıştır. Fakat kurs türüne göre öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının manidar farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

2.3.3. Yaşam boyu öğrenme ve özyeterlilik ilişkisi ve ilgili araştırmalar

Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2017)'ün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, kişilik özellikleri ve özyeterlilik beklentisinin yordayıcılığının belirlenmesi amacıyla yürüttükleri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlilik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada üç farklı üniversitede (Bartın, Sakarya ve Nevşehir Üniversitesi) formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerden veri toplamışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kendilerini geliştirme konusunda ve yeni şeyleri öğrenmede istekli olmadıkları görülmüştür. Erkeklerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kadınlara oranla yüksek seviyede tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak kişilerin deneyime açıklık ve duygusal dengesizlik hususları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ters orantı olduğu belirlenmiştir.

Erdamar ve diğerlerinin (2017) ortak yürüttüğü “Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlilik İnançları” araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından hizmet içi seminer düzenlenmiştir. “Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” olan bu hizmetiçi seminer kapsamında 158 Anadolu lisesinde görev yapmakta olan öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılanların yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek seviyede ve kadınlardan yana bulunmuştur. Eğitsel internet kullanım özyeterlilik algıları yeterli seviyede çıkarken iki değişken arasındaki ilişki pozitif yönlü ve orta seviyede tespit edilmiştir. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri branşları ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre; eğitsel internet kullanım özyeterlilik algıları da cinsiyetler, branşları ve meslekteki kıdemleri değişkenlerine göre manidar bir farklılaşma göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Selçuk (2016) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi” isimli doktora tezinde Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde lisans eğitimi almakta olan üçüncü ve dördüncü sınıflar öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin, öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde yaşam boyu öğrenme kavramına dair yeterlilik algılarıyla özyeterlilik inançları arasında olumlu ve yüksek seviyede manidar ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki bağlantıyı belirlemek amacıyla Hakkari ilinin Yüksekova ilçesindeki merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan üç yüz altmış iki öğretmen ile çalışmalarını tamamlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri iyi seviyede bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında olumlu yönde ve düşük seviyede manidar ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Karaduman (2015)’in yüksek lisans tezinde özyeterlilik algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla üniversite öğrencileri ile çalışmıştır. Bartın Üniversitesinde 1. ve 4. sınıflarda lisans eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlilik algılarını sınıf, cinsiyet, fakülte, anne ve babanın mesleği, anne ve babanın eğitimi, serbest zaman aktiviteleri ve gelir düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlilik inançları yüksek bulunurken, iki kavram arasındaki ilişkinin olumlu yönlü ve manidar olarak bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Kiremit ve Gökler (2010)’in “Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarını Karşılaştırılması” çalışmasında 2004 – 2005 eğitim ve öğretim döneminde üç üniversitenin (Pamukkale Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi) fen bilgisi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi almakta olan birinci ve dördüncü sınıf 665 öğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının yaşları ve okudukları sınıf yükseldikçe biyoloji öğretimine dair özyeterlilikleri de artmaktadır. Bir diğer bulguda ise öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin biyoloji öğretimine dair özyeterlilik inancında manidar bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür.

2.4. Literatür taraması sonucu

Yaşam boyu öğrenme, insan hayatının tamamını kaplayan bir süreçtir. İnsanlar ihtiyaçları, istekleri ve ilgileri doğrultusunda öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. İhtiyaçtan kaynaklanan öğrenme genellikle örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimle olan öğrenmelerdir. Eğitimin görüldüğü kurumlarda öğrenme, eğitimle birlikte yürütülür. Eğitim süreci devam ederken istek ve ilgiler doğrultusunda birçok öğrenme etkinlikleri de gerçekleştirilir. Yaşamın içinde olan öğrenme; hem eğitimi desteklemekte hem de öğrenme sürecini daha kaliteli hale getirmektedir. Çeşitli etkinliklere katılıp, öğrendikleri ile mutlu olan ve eğitimini destekleyip güçlendiren bireyler, eğitim kalitelerini ve başarılarını da arttırmış olurlar. Meslek yaşamlarını etkinlik, kurs ve seminer gibi öğrenmelerle güçlendiren bireyler çalışma hayatlarında daha başarılı ve daha mutlu olurlar.

Özyeterlilik inancı, bireyi başarıya götüren basamaklardan belki de en önemlisidir. Özyeterlilik inancına sahip olan bireyler, çalışma hayatlarında da günlük yaşamlarında da bu inanca sahip olmayan bireylere oranla başarıyı daha kolay elde ederler. Özyeterlilik inancına sahip öğretmenler, öğrencilerini hayata hazırlarken güven ve başarı yollarını da onlara örnek olarak göstermiş olurlar. Kendini geliştirmiş, gerekli bilgilerle donatmış öğretmen, yüksek özyeterlilik inancına sahip olarak öğrencilerine bu açıdan önemli rol model olurlar.

Özyeterlilik inancı yüksek olan öğretmen, öğrencilerine yaşam boyu istedikleri işe başlamaları konusunda teşvik edici olurlar. Onlara zorluklarla karşılaştıklarında yılmadan devam etme ve başladıkları işi tamamlama konusunda örnek olarak, bu davranışları kazanmalarını sağlarlar. Literatür taraması sonucunda da görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenme ve özyeterlilik algısı birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Yaşam boyu öğrenmenin önemini fark etmiş ve uygulayan öğretmen, öğrencileri karşısında özyeterlilik inancı da yüksek olan öğretmendir. Herhangi bir işi başlatıp, sürdürüp, tamamlayacağına olan özyeterlilik inancı tam olan öğretmen, öğrencilerine yaşam boyu öğrenme yollarını gösterebilen en güzel rol modelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizine dair bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf ile pedagojik formasyon öğrencilerinin özyeterlilik inançlarını, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve arasındaki ilişkiyi öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak sınıflandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçladığı için (Karasar, 2017, s.114) yapılan araştırma için bu yöntem uygun görülmüştür.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 güz yarısında eğitim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin toplamı olan 1915 kişi ve Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyonda eğitim gören 769 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilirlik örneklem yöntemi kullanılarak evrene uygun olarak Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinden 331 öğrenci ve pedagojik formasyonda eğitim gören 346 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1'de, pedagojik formasyon eğitimi alanların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1

Eğitim Fakóltesinde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	254	78,4
	Erkek	68	21,0
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	19	5,9
	Sınıf Öğretmenliği	38	11,7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	74	22,8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	64	19,8
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	7,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	8,3
	Türkçe Öğretmenliği	14	4,3
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	65	20,1
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	182	56,2
	Genel Lise	35	10,8
	Meslek Lisesi	35	10,8
	İmam Hatip Lisesi	13	4,0
	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	10,5
	Diğer	21	6,5

Tablo 1’de görüldüğü üzere eğitim fakóltesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin %78,4’ü (254) kadın, %21,0’ı (68) ise erkektir. %0,6’sı (2) öğrenciler tarafından yanıt verilmediği için veri kaybı olmuştur. Buradan örnekleme öğrencilerin büyük çoğunluğu kadın olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin okudukları bölümler incelendiğinde örnekleme diğer bölümlere göre okul öncesi öğretmenliği bölümünden %22,8 oranla (74 kişi) daha fazla katılım olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının

mezun oldukları lise türüne baktığımızda çoğunluğunun Anadolu lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Formasyon Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	320	71,9
	Erkek	89	27,8
Bölüm	Tarih	49	15,3
	Coğrafya	26	8,1
	Konservatuvar	41	12,8
	Felsefe	41	12,8
	Sosyoloji	46	14,4
	Türk Dili ve Edebiyatı	62	19,4
	Spor Bilimleri Fakültesi (SBF)	28	8,8
	İlahiyat	27	8,4
	Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	118
Genel Lise		82	25,6
Meslek Lisesi		81	25,3
İmam Hatip Lisesi		12	3,8
Anadolu Öğretmen Lisesi		3	,9
Diğer		22	6,9

Tablo 2’de görüldüğü üzere eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının %71,9’u (320) kadın, %27,8’i (89) ise erkektir. %0,3’ü (1) öğrenciler tarafından yanıt verilmediği için veri kaybı olmuştur. Buradan örnekleme öğrencilerin büyük çoğunluğu kadın olduğu söylenebilmektedir. Örnekleme katılan öğrencilerin bölümlerin

arasında diğerk bölümlere göre sayıca fazla olanın 62 kişinin katılımıyla Türk dili ve edebiyatı bölümü olduğu görülmektedir. Tabloya göre formasyon eğitimi gören öğrencilerin çoğunluğunun mezun oldukları lise türüne göre %36,9 (118 kişi) oranla Anadolu lisesi mezunun olduğunu söyleyebiliriz.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne eğitim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin özyeterlilik inançlarını ölçmek amacıyla Yıldırım ve İlhan (2010)'ın Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıkları "Genel Özyeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterliliklerini ölçmek için kullanılan Genel Özyeterlilik Ölçeğinin; Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası/İsrar olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ayrıca beşli Likert tipli olan ölçek, on yedi maddeden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerini ölçmek için ise Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen on yedi maddelik beşli Likert tipli "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Öğrenmeye Yönelim ve Gelişme Açıklık olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır.

Sakarya Üniversitesinde eğitim fakültesinde 2019-2020 güz döneminde eğitim görmekte olan ve yine aynı dönemde formasyon eğitimi alan öğrencilerden veriler gönüllülük esası temel alınarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarından verilerin toplanması ölçeklerin basılıp araştırmacı tarafından bizzat sunulurarak toplanmasıyla olmuştur. Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilere uygulanan 331 ölçekten 7 tanesi; Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan öğrencilere uygulanan 346 ölçekten ise 26 tanesi eksik ve hatalı tanımlanarak iptal edilmiştir. Toplam 644 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi için SPSS 25.0 Paket Programı kullanılmıştır. Analizde hangi testlerin uygulanacağını karar verebilmek için ilk olarak

verilerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır ve ona göre gidilecek yola karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ve “Genel Özyeterlilik” ölçeklerinden aldıkları puanların normallik değerlerine bakmak amacıyla ölçeklerin boyut ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi’ndeki öğrencilerden toplanan verilerin değerleri Tablo 3’te sunulmuştur. Hendek Eğitim Fakültesi’nde fomasyon eğitimi alan öğrencilerden toplanan verilerin değerleri ise tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Eğitim Fakültesindeki Öğrencilerin Yanıtlarına Göre Ölçeklerin Boyut ve Alt Boyutlarının Çarpıklık – Basıklık Değerleri

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Çarpıklık – Basıklık	Değer
YBÖ- Toplam Puan	Skewness	-,163
	Kurtosis	,037
YBÖ- Öğrenmeye Yönelim	Skewness	-,130
	Kurtosis	,083
YBÖ- Gelişime Açıklık	Skewness	-,362
	Kurtosis	,604
Özyeterlilik- Toplam Puan	Skewness	-,384
	Kurtosis	,108
Özyeterlilik- Başlama	Skewness	-,548
	Kurtosis	,338
Özyeterlilik- Yılmama	Skewness	-,466
	Kurtosis	,364
Özyeterlilik- Sürdürme Çabası/Israr	Skewness	,054
	Kurtosis	,168

Tablo 3 incelendiğinde ölçeklerin basıklık-çarpıklık değerleri “-1,5 ile +1,5” arasında bir değer olduğu görülmektedir. Çıkan sonuca göre ölçeklerdeki dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 4

Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yanıtlarına Göre Ölçeklerin Boyut ve Alt Boyutlarının Çarpıklık – Basıklık Değerleri

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Çarpıklık – Basıklık	Değer
YBÖ- Toplam Puan	Skewness	-,763
	Kurtosis	,892
YBÖ- Öğrenmeye Yönelim	Skewness	-,149
	Kurtosis	-,140
YBÖ- Gelişime Açıklık	Skewness	-,626
	Kurtosis	,673
Özyeterlilik- Toplam Puan	Skewness	-,352
	Kurtosis	,043
Özyeterlilik- Başlama	Skewness	-,763
	Kurtosis	,892
Özyeterlilik- Yılmama	Skewness	-,212
	Kurtosis	,224
Özyeterlilik- Sürdürme Çabası/Israr	Skewness	,095
	Kurtosis	-,125

Tablo 4’e bakıldığında formasyon eğitimi alan öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevapların analizlerinde basıklık-çarpıklık değerleri “-1,5 ile +1,5” arasında bir değer olduğu görülmektedir. Çıkan sonuca göre ölçeklerdeki dağılımın normal olduğu sonucuna

ulaşmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bunun sonucunda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Hem eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler hem de formasyon eğitimi alan öğrencilerin ölçeklerin ve alt boyutların puanlarına ilişkin normallik testleri sonucunda bütün puan türlerinin normal dağıldığı görülmektedir. Verilerin analizinde alt problemlere ilişkin yüzde, aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Cinsiyet değişkeninde iki grup bulunduğundan bu grupların ortalamasını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bölüm ve lise türü değişkeninde ise ikiden fazla grup bulunduğundan bu grupların ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağının bulunabilmesi için de çoklu grup karşılaştırmalar için “Tukey-LSD” testleri kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişkinin ortaya konması, bu ilişkinin hangi yönde olduğunu ve şiddetinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ve anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir. İki farklı grup öğrenci arasındaki ilişkinin kıyaslanabilmesi amacıyla da ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de bilinmesi gerekmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret, 2004, s.89). Bu bağlamda da anlamlı farklılık bunun değişkenlerde etki büyüklükleri de hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yöntem bölümü veri analizi kısmında yazıldığı gibi araştırmanın amacına uygun elde edilen bulgular sunulacaktır. Araştırma problemleri sırasıyla ilgili bulgular tablolar ve açıklamalar kullanılarak incelenmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 5

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
YBÖ Toplam Puan	Kadın	254	4,1156	,37465	320	1,308	,192
	Erkek	68	4,0464	,43436			
YBÖ Öğrenmeye Yönelim	Kadın	254	4,0655	,40471	320	1,082	,280
	Erkek	68	4,0035	,47231			
YBÖ Gelişime Açıklık	Kadın	254	4,2076	,46305	320	1,299	,195
	Erkek	68	4,1250	,47610			

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

Tablo 5’te Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi’nde eğitim görmekte olan öğrencilerin cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(320)}= 1,308$, $p>.05$]. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeye yönelim alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(320)}= 1,082$, $p>.05$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin gelişime açıklık alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(320)}= 1,299$, $p>.05$]. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme boyut ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılaşma göstermediği sonucu çıkarılmaktadır.

Tablo 6

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark
YBÖ Toplam Puan	Gruplar arası	1,857	7	,265	1,799	,087	,038	
	Gruplar içi	46,589	316	,147				
	Toplam	48,446	323					
YBÖ Öğrenmeye Yönelim	Gruplar arası	1,938	7	,277	1,598	,135	,034	
	Gruplar içi	54,728	316	,173				
	Toplam	56,666	323					
	Gruplar arası	3,243	7	,463	2,198	,034*	,046	$1 > 2$

YBÖ Gelişime Açıklık	Gruplar içi	66,613	316 ,211	1 > 3
				4 > 2
				5 > 2
	Toplam	69,856	323	2 < 6
				2 < 7

*p< .05 , **p< .01, 1=Sınıf Öğretmenliği, 2=İlköğretim Matematik, 3= PDR, 4=Okul Öncesi Öğretmenliği, 5= Fen Bilgisi Öğretmenliği, 6= Sosyal Bilgiler, 7= Türkçe Öğretmenliği

Tablo 6’da yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme toplam puanlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür [$F_{(7-316)} = 1,799$; $p > .05$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeye yönelim boyutunda bir farklılaşma bulunmamıştır [$F_{(7-316)} = 1,598$; $p > .05$]. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin diğer alt boyu olan açıklık boyutunda ise öğretmen adaylarının bölümlerine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [$F_{(7-316)} = 2,198$; $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = ,46$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler ile Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümü arasında İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü aleyhine bir ilişki bulunmuştur. Bunlara ek olarak Sınıf Öğretmenliği ve PDR bölümleri arasında da Sınıf Öğretmenliği bölümü lehine bir ilişki görülmüştür. Tablo 6’da elde edilen verilere göre eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri bölüm değişkenine göre sadece gelişime açıklık alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma göstermişler, ölçeğin toplam puanında ve öğrenmeye yönelim alt boyutunda bölüm değişkenine göre farklılaşma göstermemişlerdir.

Tablo 7

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
------------------------------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---

YBÖ Toplam Puanı	Gruplar arası	,409	5	,082	,550	,738
	Gruplar içi	46,718	314	,149		
	Toplam	47,127	319			
YBÖ Öğrenmeye Yönelim	Gruplar arası	,830	5	,166	,956	,445
	Gruplar içi	54,527	314	,174		
	Toplam	55,357	319			
YBÖ Gelişime Açıklık	Gruplar arası	,027	5	,005	,025	1,000
	Gruplar içi	67,820	314	,216		
	Toplam	67,847	319			

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

Tablo 7’de yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür [$F_{(5-314)} = ,550$; $p > .05$]. Öğretmen adaylarını yaşam boyu öğrenme alt boyutu olan öğrenmeye yönelime göre farklılaşma görülmemiştir [$F_{(5-314)} = ,956$; $p > .05$]. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin gelişime açıklık boyutunda da mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulgusu elde edilmemiştir [$F_{(5-314)} = ,025$; $p > .05$]. Bu durumda öğretmen adayları farklı lise türlerinden mezun olsalar dahi yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyut ve alt boyutlarında değişiklik göstermediği söylenebilir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algılarının boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 8

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algularının Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Genel Özyeterlilik Toplam Puanı	Kadın	254	3,5932	,53271	320	-,668	,504
	Erkek	68	3,6410	,48724			
Genel Özyeterlilik- Başlama	Kadın	254	3,6364	,66241	320	-,001	,999
	Erkek	68	3,6365	,62387			
Genel Özyeterlilik- Yılmama	Kadın	254	3,5946	,59703	320	-1,407	,160
	Erkek	68	3,7088	,58685			
Genel Özyeterlilik- Sürdürme Çabası/İsrar	Kadın	254	3,4614	,61122	320	-,986	,325
	Erkek	68	3,5413	,52105			

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

Tablo 8 incelendiğinde eğitim fakóltesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının genel özyeterlilik düzeyleri incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(320)} = -,668, p > .05$]. Öğretmen adaylarının genel özyeterlilik düzeylerinin başlama alt boyutunda farklılaşmamaktadır [$t_{(320)} = -,001, p > .05$]. Genel özyeterlilik düzeylerinin yılmama alt boyutunda da anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir [$t_{(320)} = -1,407, p > .05$]. Son olarak da öğretmen adaylarının genel özyeterliliklerinin sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda da farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir [$t_{(320)} = -,986, p > .05$]. Bu durumda Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakóltesinde öğrenim görmekte olan eğitim fakóltesi öğrencilerinin genel özyeterliliklerinin boyut ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 9

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algularının Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Genel Özyeterlilik Toplam Puanı	Gruplar arası	3,024	7	,432	1,610	,132	,034	
	Gruplar içi	84,819	316	,268				
	Toplam	87,843	323					
Genel Özyeterlilik-Başlama	Gruplar arası	7,245	7	1,035	2,518	,016*	,052	1 < 2 2 > 3
	Gruplar içi	129,883	316	,411				2 > 4 5 > 3
								5 > 4
	Toplam	137,128	323					6 > 3 6 > 4
Genel Özyeterlilik-Yılmama	Gruplar arası	2,711	7	,387	1,100	,363	,023	
	Gruplar içi	111,291	316	,352				
	Toplam	114,002	323					
Genel Özyeterlilik-Sürdürme Çabası/İsrar	Gruplar arası	1,883	7	,269	,763	,619	,016	
	Gruplar içi	111,460	316	,353				
	Toplam	113,343	323					

* $p < .05$, ** $p < .01$, 1= İngilizce Öğretmenliği, 2= Sınıf Öğretmenliği, 3= İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 4= Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 5= Okul Öncesi Öğretmenliği, 6= Fen Bilgisi Öğretmenliği.

Tablo 9’da yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları okudukları bölüme göre genel özyeterlilikleri toplam puanında anlamlı bir farklılaşma göstermemişleridir [$F_{(7-316)}= 1,610$; $p>.05$].

Öğretmen adaylarının genel özyeterliliklerinin başlama boyutunda okudukları bölüme göre manidar olarak farklılaştığı görülmektedir [$F_{(7-316)}= 2,518$; $p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.052$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın sınıf öğretmenliği bölümü – İngilizce öğretmenliği, sınıf öğretmenliği – okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği – fen bilgisi öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenliği – ilköğretim matematik öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği – sosyal bilgiler öğretmenliği arasında bulunan ilişkinin okul öncesi öğretmenliği lehine olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak fen bilgisi öğretmenliği – ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği – sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü arasında bulunan anlamlı ilişkide de fen bilgisi öğretmenliği lehine sonuç elde edilmiştir.

Genel özyeterliliğin ikinci alt boyutu olan yılmamada, öğretmen adayların okudukları bölüme göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$F_{(7-316)}= 1,100$; $p>.05$]. Genel özyeterliliğin son boyutu olan sürdürme çabası/ ısrar boyutunda da bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark elde edilmemiştir [$F_{(7-316)}= ,763$; $p>.05$].

Bu bağlamda Tablo 9’a göre Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının genel özyeterlilik düzeyleri okudukları bölüme göre sadece başlama boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken ölçeğin toplam puanında ve yılmama alt boyutuyla sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda manidar farklılık göstermemişlerdir.

Tablo 10

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Özyeterlilik Toplam Puanı	Gruplar arası	1,462	5	,292	1,085	,368
	Gruplar içi	84,569	314	,269		

	Toplam	86,031	319		
Genel Özyeterlilik- Başlama	Gruplar arası	3,060	5	,612	1,458 ,203
	Gruplar içi	131,784	314	,420	
	Toplam	134,844	319		
Genel Özyeterlilik- Yılmama	Gruplar arası	2,000	5	,400	1,144 ,337
	Gruplar içi	109,755	314	,350	
	Toplam	111,754	319		
Genel Özyeterlilik- Sürdürme Çabası/Israr	Gruplar arası	,983	5	,197	,554 ,735
	Gruplar içi	111,372	314	,355	
	Toplam	112,355	319		

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

Tablo 10’da yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının genel özyeterlilik düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir [$F_{(5-314)}= 1,085$; $p>.05$]. Genel özyeterliliğin alt boyutlarından biri olan başlama boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(5-314)}= 1,458$; $p>.05$]. Bir diğer alt boyutu olan yılmamaya göre de mezun olunan lise türüne göre farklılaşma söz konusu olmamıştır [$F_{(5-314)}= 1,144$; $p>.05$]. Genel özyeterliliğin son boyutu olan sürdürme çabası/ısrara göre de öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(5-314)}= ,554$; $p>.05$]. Bu bağlamda öğretmen adayları farklı lise türlerinden mezun olsalar dahi ve genel özyeterlilikleri boyut ve alt boyutlarında değişiklik göstermediği söylenebilir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarının ile genel özyeterlilik algıları boyut ve alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 11

Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Boyut ve Alt Boyutlarının, Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	X	ss	1	2	3	4	5	6	7
1	4,100	,387	1	,936**	,814**	,554**	,477**	,481**	,384**
2	4,051	,418	,936**	1	,557**	,556**	,488**	,471**	,375**
3	4,190	,465	,814**	,557**	1	,389**	,319**	,357**	,288**
4	3,615	,521	,554**	,556**	,389**	1	,939**	,814**	,531**
5	3,635	,651	,477**	,488**	,319**	,939**	1	,626**	,336**
6	3,618	,594	,481**	,471**	,357**	,814**	,626**	1	,324**
7	3,479	,592	,384**	,375**	,288**	,531**	,336**	,324**	1

*p< .05 , **p< .01, 1= YBÖ Toplam Puan, 2= YBÖ Öğrenmeye Yönelim, 3= YBÖ Gelişime Açıklık, 4= Genel Özyeterlilik Toplam Puan, 5= Genel Özyeterlilik- Başlama, 6= Genel Özyeterlilik- Yılmama, 7= Genel Özyeterlilik- Sürdürme.

Tablo 11’de Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanları ve alt boyutlarıyla genel özyeterlilik toplam puanları ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını görmek amacıyla Pearson moment çarpım korelasyon işlemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanıyla öğrenmeye yönelim alt boyutu arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin olduğu söz konusudur ($r=,936$; $p<.01$). Benzer şekilde yaşam boyu öğrenme toplam puanının açıklık alt boyutuyla ($r=,814$; $p<.01$), genel özyeterlilik toplam puanıyla ($r=,554$; $p<.01$), genel özyeterlilik başlama alt boyutuyla ($r=,477$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,481$; $p<.01$) ve genel özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,384$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutu olan öğrenmeye yönelimin ise yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutu olan gelişime açıklık alt boyutunda pozitif ve güçlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,557$; $p<.01$). Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrenmeye yönelim alt boyutunun benzer şekilde genel özyeterlilik toplam puanıyla ($r=,556$; $p<.01$), genel özyeterlilik başlama alt boyutuyla ($r=,488$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,471$; $p<.01$) ve genel özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,375$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin gelişime açıklık alt boyutuyla genel özyeterlilik toplam puanı arasındaki ilişkiye bakıldığında da pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunmuştur ($r=,389$; $p<.01$). Gelişime açıklık alt boyutunun genel özyeterlilik başlama alt boyutuyla ($r=,319$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,357$; $p<.01$) ve genel özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,288$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu sonucu yapılan testler sonucunda elde edilmiştir.

Genel özyeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin toplam puanlarının başlama alt boyutuyla ($r=,939$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,814$; $p<.01$) ve genel özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,531$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Genel özyeterlilik başlama alt boyutuna bakıldığında özyeterlilik yılmama alt boyutu ($r=,624$; $p<.01$) ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarıyla ($r=,336$; $p<.01$) pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki elde edilmiştir.

Genel özyeterliliğin sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarıyla ($r=,324$; $p<.01$) pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda eğitim fakültesindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine verdikleri cevapların boyut ve alt boyutları ile genel özyeterlilik ölçeğine verdikleri cevapların boyut ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir korelasyon ilişkisi olduğu sonucunu elde etmekteyiz.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde formasyon eğitimi alan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen

adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 12

Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
YBÖ Toplam Puanı	Kadın	230	4,2623	,35053	317	,158	,874
	Erkek	89	4,2551	,40376			
YBÖ Öğrenmeye Yönelim	Kadın	230	4,1985	,38108	317	-,413	,680
	Erkek	89	4,2187	,41986			
YBÖ Gelişime Açıklık	Kadın	230	4,3792	,44554	317	1,030	,304
	Erkek	89	4,3217	,45221			

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

Tablo 12de eğitim fakültesinde formasyon eğitimi almakta olan 230 kadın ve 89 erkek öğrenciden oluşan 319 kişilik grupta yaşam boyu öğrenme düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyut olarak incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(317)} = ,158$, $p > .05$]. Formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeye yönelim alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(317)} = -,413$, $p > .05$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin gelişime açıklık alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(317)} = 1,030$, $p > .05$]. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 13

Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark
YBÖ Toplam Puanı	Gruplar arası	3,306	7	,472	3,754	,001**	,07	1 > 2 1 > 3
	Gruplar içi	39,254	312	,126				1 < 8 2 < 7
	Toplam	42,560	319					2 < 8 3 < 8 4 < 8 5 < 8 6 < 8
	Gruplar arası	3,922	7	,570	3,966	,000**	,08	1 > 2 1 > 5
	Gruplar içi	44,865	312	,144				1 < 8 2 < 7 2 < 8 3 < 7 3 < 8 4 < 8 5 < 7 5 < 8 6 < 8
YBÖ Öğrenmeye Yönelim	Toplam	48,857	319					
YBÖ Gelişime Açıklık	Gruplar arası	3,234	7	,462	2,381	,022*	,05	1 > 2 1 > 3
	Gruplar içi	60,524	312	,194				2 < 8 3 < 8 4 < 8 5 < 8 6 < 8
	Toplam	63,757	319					

*p< .05 , **p< .01, 1= Tarih, 2= Coğrafya, 3= Konservatuvar, 4= Felsefe, 5= Sosyoloji, 6= Türk Dili ve Edebiyatı, 7= Spor Bilimleri Fakültesi, 8= İlahiyat.

Tablo 13'te pedagojik formasyon alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarıyla birlikte okudukları bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anlamlı farklılık çıkanlarda hangi bölümlerde farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden LSD tekniği uygulanmıştır. Formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [$F_{(7-312)}= 3,754$; $p<.01$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.07$) bu farkın orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşma; tarih - coğrafya bölümleri arasında tarih lehine, tarih - konservatuvar bölümleri arasında tarih lehine, coğrafya – SBF arasında da SBF lehine çıkmıştır. Ayrıca ilahiyat –tarih, ilahiyat – coğrafya, ilahiyat – konservatuvar, ilahiyat – felsefe, ilahiyat – sosyoloji, ilahiyat – Türk dili ve edebiyatı bölümleri arasında bulunan anlamlı farklılığın hepsinde ilahiyat bölümü lehine olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim fakültesinde formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden öğrenmeye yönelim alt boyunda da istatistiksel bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(7-312)}= 3,966$; $p<.01$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.08$) bu farkın orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, tarih – coğrafya ve tarih – sosyoloji bölümleri arasında tarih lehine; coğrafya – SBF, SBF – konservatuvar ve SBF – sosyoloji bölümleri arasında SBF lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunlara ek olarak tarih – ilahiyat, coğrafya – ilahiyat, konservatuvar – ilahiyat, felsefe –ilahiyat, sosyoloji – ilahiyat, Türk dili ve edebiyatı – ilahiyat bölümleri arasında da anlamlı farklılığın ilahiyat lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin açıklık alt boyutunun formasyon öğrencilerinde bölüm değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$F_{(7-312)}= 2,381$; $p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.05$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu yapılan çoklu analizler sonucunda şu şekilde tespit edilmiştir: tarih – coğrafya ve tarih – konservatuvar bölümleri arasında tarih lehine; Bu bölümlere ek olarak coğrafya – ilahiyat, konservatuvar – ilahiyat,

felsefe – ilahiyat, sosyoloji – ilahiyat, Türk dili ve edebiyatı – ilahiyat ve SBF – ilahiyat bölümleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılıkların hepsinde ilahiyat lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme boyut ve alt boyutlarının okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Tablo 14

Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
YBÖ Toplam Puanı	Gruplar arası	,530	5	,106	,793	,556
	Gruplar içi	41,731	312	,134		
	Toplam	42,261	317			
YBÖ Öğrenmeye Yönelim	Gruplar arası	,673	5	,135	,878	,496
	Gruplar içi	47,798	312	,153		
	Toplam	148,471	317			
YBÖ Gelişime Açıklık	Gruplar arası	,502	5	,100	,497	,779
	Gruplar içi	62,996	312	,202		
	Toplam	63,498	317			

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

Tablo 14'te araştırmaya katılan formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme boyut ve alt boyutlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla ANOVA Testi sonuçları verilmiştir. Çıkan sonuçlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutunda bu grupta formasyon eğitimi alan öğrencilerde mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermemektedir [$F_{(5-312)} = ,793$; $p > .05$]. Yaşam boyu öğrenme alt boyutu olan öğrenmeye yönelimde de formasyon öğrencileri mezun oldukları lise türüne

göre manidar bir farklılık göstermemişlerdir [$F_{(5-312)} = ,878$; $p > .05$]. Yaşam boyu öğrenmenin gelişime açıklık alt boyutunda da istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(5-312)} = ,497$; $p > .05$]. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin farklı lise türlerinden mezun olsalar dahi yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyut ve alt boyutlarının değişiklik göstermediği söylenebilir.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan öğrencilerinin genel özyeterlilik algılarının boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 15

Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Genel Özyeterlilik Toplam Puanı	Kadın	230	3,7763	,52317	317	$\bar{1},311$,191
	Erkek	89	3,8658	,60389			
Genel Özyeterlilik- Başlama	Kadın	230	3,8431	,65121	317	-,216	,829
	Erkek	89	3,8613	,73683			
Genel Özyeterlilik- Yılmama	Kadın	230	3,7474	,64055	317	$\bar{3},051$,002**
	Erkek	89	3,9910	,63669			
Genel Özyeterlilik- Sürdürme	Kadın	230	3,6240	,60043	317	-,599	,549
	Erkek	89	3,6704	,66949			

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

Tablo 15'te eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 230 kadın ve 89 erkek öğrenciden oluşan 319 kişilik grupta genel özyeterliliklerin boyut ve alt boyutların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının genel özyeterlilik düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(317)} = -1,311, p > .05$]. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının genel özyeterlilik düzeyleri başlama alt boyutunda farklılaşmamaktadır [$t_{(317)} = -,216, p > .05$]. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik düzeylerinin yılmama alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir [$t_{(317)} = -3,051, p < .01$]. Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi için ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin ($X_{\text{erkek}} = 3,9910$) kadınlara ($X_{\text{kadın}} = 3,7474$) oranla bir işi yaparken yılmamaları yani çabuk toparlanıp o eylemde daha ısrarcı olmaları şeklinde yorumlanabilir. Son olarak da öğretmen adaylarının genel özyeterliliklerinin sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda da farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir [$t_{(317)} = -,599, p > .05$]. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerinin genel özyeterliliklerinin sadece yılmama alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Tablo 16

Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	5,666	7	,809	2,817	,007**	,05	1 < 8 2 < 8
Genel Özyeterlilik Toplam Puanı	Gruplar içi	89,643	312	,287				2 < 3 2 < 4 2 < 5
	Toplam	95,309	319					1 < 7 2 < 7

								4 < 7
								5 < 7
								6 < 7
Genel Özyeterlilik- Başlama	Gruplar arası	6,035	7	,862	1,936	,064	,04	
	Gruplar içi	138,961	312	,445				
	Toplam	144,996	319					
Genel Özyeterlilik- Yılmama	Gruplar arası	10,583	7	1,512	3,838	,001**	,07	1 > 2
								1 > 6
	Gruplar içi	122,891	312	,394				2 < 3
								2 < 4
								2 < 5
								2 < 7
								2 < 8
Toplam	133,474	319					3 > 6	
								4 < 7
								5 < 7
								6 < 7
Genel Özyeterlilik- Sürdürme Çabası	Gruplar arası	6,638	7	,948	2,560	,014*	,05	1 < 7
								2 < 3
	Gruplar içi	115,592	312	,370				2 < 6
								2 < 7
								2 < 8
Toplam	122,231	319						4 < 7
								4 < 8
								5 < 7

*p< .05 , **p< .01, 1= Tarih, 2= Coğrafya, 3= Konservatuvar, 4= Felsefe, 5= Sosyoloji, 6= Türk Dili ve Edebiyatı, 7=SBF, 8= İlahiyat.

Tablo 16’da pedagojik formasyon alan öğrencilerin genel özyeterlilik algılarının boyut ve alt boyutlarının okudukları bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anlamlı farklılık çıkanlarda

hangi bölümlerde farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden LSD tekniği uygulanmıştır. Eğitim fakültesinde pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının genel özyeterlilikleri toplam puanının bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmektedir [$F_{(7-312)}= 2,817$; $p<.01$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,05$) bu farklılaşmanın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Anlamlı farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan testlerde tarih – SBF, tarih – ilahiyat bölümleri arasında tarih aleyhine farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca coğrafya – konservatuvar, coğrafya – felsefe, coğrafya – sosyoloji, coğrafya – SBF, coğrafya – ilahiyat bölümleri arasında bulunan anlamlı farklılığın coğrafya aleyhine olduğu görülmüştür. SBF – felsefe, SBF – sosyoloji, SBF – Türk dili ve edebiyatı bölümleri arasında tespit edilen anlamlı farklılığın da SBF’de öğrenim görmekte olan öğrenciler aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Genel Özyeterliliğin alt boyutlarından biri olan başlama boyutuna göre de bu grup formasyon eğitimi alan öğrencilerin bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(7-312)}= 1,936$; $p>.05$].

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterliliğin bir diğer alt boyutu olan yılmama boyutuna göre bölüm değişkeninde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(7-312)}= 3,838$; $p<01$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,07$) bu farkın orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan testler sonucunda tarih – coğrafya ve tarih – Türk dili ve edebiyatı bölümleri arasında tarih lehine; coğrafya – konservatuvar, coğrafya – felsefe, coğrafya – sosyoloji, coğrafya – SBF ve coğrafya – ilahiyat bölümleri arasında manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Bu gruplardaki farklılığın hepsinin coğrafya bölümü aleyhine olduğu sonucuna yapılan testlerle varılmıştır. Yılmama alt boyutunda Türk dili ve edebiyatı– konservatuvar bölümleri arasında da konservatuvar bölümü lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bölümlere ek olarak felsefe – SBF, sosyoloji – SBF ve Türk Dili ve edebiyatı – SBF arasında da SBF lehine manidar farklılıklar elde edilmiştir.

Eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının genel özyeterliliğin son alt boyutu olan sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda da bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak bir farklılaşma gözlenmiştir [$f_{(7-312)}= 2,560$; $p<05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,05$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Coğrafya – konservatuvar, coğrafya – Türk dili ve edebiyatı ve coğrafya – SBF arasında görülen farklılaşma coğrafya bölümü aleyhine olurken; felsefe – ilahiyat ve coğrafya – ilahiyat

bölümleri arasında olan manidar farkın ilahiyat bölümü lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda bu bölümlere ek olarak ayrıca tarih – SBF, felsefe – SBF ve sosyoloji – SBF arasında da anlamlı farkı SBF lehine bulunmuştur. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan bu öğrencilerin genel özyeterlilikleri algıları ölçeğin sadece başlama alt boyutunda bölüm değişkenine göre farklılık göstermezken ölçeğin toplam puanı ile yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarında manidar bir farklılaşma göstermiştir.

Tablo 17

Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Özyeterlilik Toplam Puanı	Gruplar arası	,599	5	,120	,395	,852
	Gruplar içi	94,665	312	,303		
	Toplam	95,264	317			
Genel Özyeterlilik-Başlama	Gruplar arası	1,577	5	,315	,687	,634
	Gruplar içi	143,301	312	,459		
	Toplam	144,877	317			
Genel Özyeterlilik-Yılmama	Gruplar arası	1,208	5	,242	,572	,721
	Gruplar içi	131,752	312	,422		
	Toplam	132,960	317			
Genel Özyeterlilik-Sürdürme	Gruplar arası	1,618	5	,324	,837	,524
	Gruplar içi	120,611	312	,387		
	Toplam	122,229	317			

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

Tablo 17’de Formasyon eğitimi alan toplam 331 öğrencilerin genel özyeterlilik düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla ANOVA Testi sonuçları verilmiştir. Eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının genel özyeterlilikleri toplam puanına göre lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir [$F_{(5-312)} = ,395$; $p > .05$]. Genel özyeterliliğin başlama boyutu incelendiğinde ise bu gruptaki formasyon öğrencilerinin mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği görülmüştür [$F_{(5-312)} = ,687$; $p > .05$]. Bir diğer alt boyutu olan yılmamaya göre de formasyon öğrencilerinde bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-312)} = ,572$; $p > .05$]. Genel özyeterliliğin son alt boyutu olan sürdürme çabası/ısrarda da formasyon öğrencilerinin lise türüne göre bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir [$F_{(5-312)} = ,837$; $p > .05$]. Bu bağlamda Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin farklı lise türlerinden mezun olsalar dahi genel özyeterlilikleri boyut ve alt boyutlarının değişiklik göstermediği söylenebilir.

4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarının ve genel özyeterlilik algıları boyut ve alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 18

Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Boyut ve Alt Boyutlarının, Genel Özyeterlilik Algılarının Boyut ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	X	ss	1	2	3	4	5	6	7
1	4,3641	,44706	1	,933**	,817**	,498**	,434**	,425**	,336**
2	4,2049	,39135	,933**	1	,556**	,558**	,491**	,472**	,362**
3	4,3641	,44706	,817**	,556**	1	,258**	,216**	,225**	,196**

4	3,8008	,54660	,498**	,558**	,258**	1	,931**	,826**	,522**
5	3,8472	,67419	,434**	,491**	,216**	,931**	1	,625**	,306**
6	3,8160	,64685	,425**	,472**	,225**	,826**	,625**	1	,351**
7	3,6360	,61901	,336**	,362**	,196**	,522**	,306**	,351**	1

*p< .05 , **p< .01, 1= YBÖ Toplam Puan, 2= YBÖ Öğrenmeye Yönelim, 3= YBÖ Gelişime Açıklık, 4= Genel Özyeterlilik Toplam Puan, 5= Genel Özyeterlilik- Başlama, 6= Genel Özyeterlilik- Yılmama, 7= Genel Özyeterlilik- Sürdürme.

Tablo 18’de Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanları ve alt puanlarıyla genel özyeterlilik toplam puanları ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını görmek amacıyla Pearson moment çarpım korelasyon işlemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanıyla öğrenmeye yönelim alt boyutu arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin olduğu söz konusudur ($r=,933$; $p<.01$). Benzer şekilde yaşam boyu öğrenme toplam puanının açıklık alt boyutuyla ($r=,817$; $p<.01$), genel özyeterlilik toplam puanıyla ($r=,498$; $p<.01$), genel özyeterlilik başlama alt boyutuyla ($r=,434$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,425$; $p<.01$) ve genel özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,336$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutu olan öğrenmeye yönelimin ise yaşam boyu öğrenme eğiliminin alt boyutu olan gelişime açıklık alt boyutunda pozitif ve güçlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,556$; $p<.01$). Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrenmeye yönelim alt boyutunun benzer şekilde genel özyeterlilik toplam puanıyla ($r=,558$; $p<.01$), genel özyeterlilik başlama alt boyutuyla ($r=,491$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,472$; $p<.01$) ve genel özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,362$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin gelişime açıklık alt boyutuyla genel özyeterlilik toplam puanı arasındaki ilişkiye bakıldığında da pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunmuştur ($r=,258$; $p<.01$). Gelişime açıklık alt boyutunun genel özyeterlilik başlama alt boyutuyla ($r=,216$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,225$; $p<.01$) ve genel

özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,196$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu sonucu yapılan testler sonucunda elde edilmiştir.

Genel özyeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin toplam puanlarının başlama alt boyutuyla ($r=,931$; $p<.01$), genel özyeterlilik yılmama alt boyutuyla ($r=,826$; $p<.01$) ve genel özyeterlilik sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla ($r=,522$; $p<.01$) da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Genel özyeterlilik başlama alt boyutuna bakıldığında özyeterlilik yılmama alt boyutu ($r=,625$; $p<.01$) ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarıyla ($r=,306$; $p<.01$) pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki elde edilmiştir.

Genel özyeterliliğin yılmama alt boyutu ile sürdürme çabası/ısrar alt boyutu ($r=,351$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine verdikleri cevapların boyut ve alt boyutları ile genel özyeterlilik ölçeğine verdikleri cevapların boyut ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir korelasyon ilişkisi olduğu sonucunu elde etmekteyiz.

4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında boyut ve alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 19

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasında İlişkinin Boyut ve Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	d	p
EF-YBÖ Toplam Puanı	320	4,102	,388	319	-5,171	-,289	,000**
PF-YBÖ Toplam Puanı	320	4,261	,365				

EF-YBÖ Öğrenmeye Yönelim	320	4,051	,421	319	-4,651	-,259	,000**
PF-YBÖ Öğrenmeye Yönelim	320	4,204	,391				
EF-YBÖ Gelişime Açıklık	320	4,195	,465	319	-4,490	-,251	,000**
PF-YBÖ Gelişime Açıklık	320	4,364	,447				

*p< .05 , **p< .01, EF= Eğitim Fakültesi Öğrencileri, PF= Pedagojik Formasyon Öğrencileri.

Tablo 19’da Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerle pedagojik formasyon alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kıyaslamak amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucu verilmiştir. İki grup arasında yaşam boyu öğrenme toplam puanlarında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(319)} = -5,171$; $p < .01$]. Test sonucu hesaplanan etki düzeyi ise bu farklılığın az düzeyde olduğunu göstermektedir ($d = -,289$). Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutu olan öğrenmeye yönelim boyutunda da iki grup arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmuştur [$t_{(319)} = -4,651$; $p < .01$]. Bu farklılaşmanın etki büyüklüğüne bakıldığında ise az düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir ($d = -,259$). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri gelişime açıklık alt boyutunda eğitim fakültesi öğrencileri ve pedagojik formasyon eğitimi gören öğrenciler arasında da istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmuştur [$t_{(319)} = -4,490$; $p < .01$]. Bu farklılaşmanın da etki büyüklüğüne bakıldığında ise yine düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir ($d = -,251$). Bu bağlamda bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimleri iki grupta da toplam puan ve alt boyutunda anlamlı farklılıklar göstermiştir.

4.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algıları ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algıları arasında boyut ve alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 20

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Algıların ve Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Genel Özyeterlilik Algıları Arasında İlişkinin Boyut ve Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	d	p
EF-Özyeterlilik Toplam Puanı	320	3,600	,523	319	-4,673	-,261	,000**
PF-Özyeterlilik Toplam Puanı	320	3,800	,546				
EF-Özyeterlilik-Başlama	320	3,632	,654	319	-3,994	-,223	,000**
PF-Özyeterlilik-Başlama	320	3,847	,674				
EF-Özyeterlilik-Yılmama	320	3,615	,595	319	-4,050	-,226	,000**
PF-Özyeterlilik-Yılmama	320	3,816	,646				
EF-Özyeterlilik-Sürdürme Çabası	320	3,479	,594	319	-3,186	-,178	,002**
PF-Özyeterlilik-Sürdürme Çabası	320	3,636	,619				

* $p < .05$, ** $p < .01$, EF= Eğitim Fakültesi Öğrencileri, PF= Pedagojik Formasyon Öğrencileri.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerle pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algılarını kıyaslamak amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucu tablo 20'de verilmiştir. İki grup arasında genel özyeterlilik toplam puanlarında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(319)} = -4,673$; $p < .01$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta düzeyin altında olduğunu göstermektedir ($d = -,261$). İki grubun genel özyeterliliğin alt boyutlarında farklılaşıp farklılaşmadığına baktığımızda başlama alt boyutunda istatistiksel olarak bir farklılaşma elde edilmiştir [$t_{(319)} = -3,994$; $p < .01$]. Bu farklılaşmanın etki büyüklüğüne bakıldığında ise çok düşük seviyede olduğu sonucuna varılabilir ($d = -,223$). Genel özyeterliliğin yılmama alt boyutunda da yapılan testler sonucunda anlamlı fark elde edilmiştir [$t_{(319)} = -4,050$; $p < .01$]. Yılmama boyutunun farklılaşmasının etki büyüklüğü hesaplandığında ise başlama boyutuyla hemen hemen aynı seviyede bulunmuştur ($d = -,226$). Genel özyeterlilik ölçeğinin son alt boyutu olan sürdürme çabası/ısrar boyutunda iki grubunun anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu yapılan testlerle

elde edilmiştir [$t_{(319)} = -3,186$; $p < .01$]. Bu boyutun etki büyüklüğü hesaplandığında ise çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($d = -.178$). Sonuç olarak bakıldığında öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde eğitim almaları ve pedagojik formasyon eğitimi almaları genel özyeterlilik algılarında boyut ve alt boyutlarıyla bir farklılaşmaya yol açmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgular kısmında elde edilenlerle ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırma, eğitim fakültesinde lisans eğitimi alarak öğretmen olan öğrencilerle formasyon eğitimi alarak öğretmen olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve genel özyeterlilik düzeylerini saptayarak bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, araştırma problemi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ve bunlara ait tartışmalar yer alacaktır.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları bölüm ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları, *cinsiyet ve mezun olunan lise türü* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda literatürde yapılan araştırmalar tarandığında çıkan sonucun birçok araştırma ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Şahin ve Arcagök (2014)’ün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkenine anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yine öğretmenler üzerinde çalışmalarını yürüten Altın (2018) ve Arslan (2019) da cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenmede anlamlılığına rastlamamışlardır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan

araştırmada da cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (Tunca vd., 2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaması, onların aynı mesleği yapabilmek için bir araya gelmelerinden ve aynı fakültede eğitim görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguyu desteklemeyen araştırmalara da alanyazın taramasında rastlanmıştır. Coşkun (2009) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğunu tespit etmiştir. İzci ve Koç (2012) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu yaptığı araştırma sonucunda ortaya koymuşlardır. Cinsiyet değişkenine göre hem anlamlı farklılığın görülmesi hem de görülmemesinin nedeninin araştırmalara katılan katılımcılardaki çeşitlilikten ve araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *okudukları bölüm* değişkenine göre sadece gelişime açıklık alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ölçeğin toplam puanında ve öğrenmeye yönelim alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüm değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri gelişime açıklık alt boyutunda farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Çıkan anlamlı farklılıklara bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimi sözel dersler ağırlıklı bölümlerde sayısal dersler ağırlıklı bölümlere oranla daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

İzci ve Koç (2012) sınıf, matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme görüşlerini inceledikleri araştırmalarında Türkçe öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı fark elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde öğrenim görmekte oldukları bölüme göre anlamlı farklılık İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İME) bölümü ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü arasında İME lehine bulunmuştur (Bulaç, 2019). Boyacı (2019)'un da Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile yaptığı yüksek lisans tezinde anlamlı farklılığın elde edilmesi de araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Şahin ve Arcagök (2014)'ün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından

inceledikleri araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile anlamlı farklılık göstermiştir.

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları *mezun olunan lise türü* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitim fakültesindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lise türü değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca Satıroğlu (2019) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve anlamlı bir farklılık elde etmemiştir.

Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bilgi, literatürdeki çalışmalar ile desteklenmektedir. Öğrencilerin her ne kadar farklı lise türlerinden mezun olsalar dahi belli bir amaç uğruna aynı bölümde eğitim alıyor olmaları onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir farklılaşmaya gitmemiş olduğunu gösteriyor olabilir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algılarının boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel özyeterliliklerinin ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitim fakültesinde lisan eğitimi alan öğrencilerin özyeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri ne olursa olsun özyeterlilik algıları değişmemektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmuştur (Acar, 2019; Ateş, 2016; Çubukçu ve Girmen, 2017; Recepoğlu, 2017). Ayrıca öğretmenler ile yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin özyeterlilik algısını etkilemediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Ateş (2016),

Antalya ilindeki merkez ilçelerindeki öğretmenler ile yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulamazken; Turcan (2011) da ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki bulamamıştır.

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel özyeterliliklerinin *okudukları bölüm* değişkenine göre sadece başlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ölçeğin toplam puanında, yılmama alt boyutunda ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda manidar farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının ölçeğin başlama alt boyutunda farklılaştığı sonucu, yapılan testler ile elde edilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerde okuyan öğrencilerden bir işe başlama özyeterlilik algılarının daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Eğitim hayatına ilk defa başlayacak olan öğrenciler ilk olarak ya okul öncesi öğretmeni ya da sınıf öğretmeni ile tanışırlar. Öğrencileri ilk defa okula başlayacağı için bu bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının da bir işe başlamadaki eğiliminin yüksek çıkması buna yorumlanabilir. Bu iki bölüme ek olarak fen bilgisi öğretmenliğiyle ilköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü arasında da anlamlı ilişki fen bilgisi öğretmenliği lehine tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenliğinin de diğer iki bölüme göre bir işe başlamadaki özyeterliliğinin yüksek olması onların laboratuvar dersleri almasına bağlanabilir. Alınan laboratuvar derslerinde bir deneye/işe başlama, sürdürme ve tamamlama becerileri kazanmış olmaları, onların özyeterlilik algılarını da etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen anlamlı farklılığın literatür taraması sonucunda bulunan araştırmalarla tutarlılık gösterdiği görülmüştür (Ateş, 2016; Çubukçu ve Girmen, 2007; Dolapçı ve Demirtaş, 2016; Turcan, 2011). Araştırma sonunda elde edilen bulguya göre öğretmen adaylarının bir işe başlamadaki özyeterliliklerinde okudukları bölümün etkili bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel özyeterliliklerinin ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları *mezun olunan lise türü* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının hangi lise türünden mezun olurlarsa olsunlar özyeterlilik algılarının etkilenmediği bulgusu Çubukçu ve Girmen (2007), Recepoğlu (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Eğitim

fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lise türlerindeki farklılık ne olursa olsun aynı amaç uğruna bir araya geldiklerinde özyeterliliklerinin etkilenmediği söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarının ve genel özyeterlilik algıları boyut ve alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki var mıdır” sorusunun cevabı aranmıştır.

Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanın öğrenmeye yönelim ve açıklık alt boyutuyla arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarında ve genel özyeterlilik toplam puanı ile başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarıyla da pozitif ve güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme toplam puanının genel özyeterlilik toplam puanı ve başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarıyla pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Genel özyeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin toplam puanlarının başlama, yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Genel özyeterlilik ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Eğitim fakültesindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puanın alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarının kendi arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde pozitif ve güçlü bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin genel özyeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanın alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarının kendi arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde pozitif ve güçlü bir ilişki mevcuttur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden elde edilen toplam puan ve alt boyutlara dair puanların genel özyeterlilik ölçeği toplam puanı ve üç alt boyutu ile arasındaki korelasyon ilişkisi de pozitif yönlü ve güçlü bulunmuştur.

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulguyu destekleyen araştırmalara bakıldığında; (Selçuk, 2016). Karaduman (2015)’ın üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı yüksek lisans tezinde,

üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik algıları arasında ise pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda da yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleki özyeterlilik algısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015). Selçuk (2016) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları ve özyeterlilik inançlarının öğretmen yetiştirme programı dahilinde incelediği doktora tezinde de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlilik algıları ve özyeterlilik inançları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile genel özyeterlilik algıları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimi artan öğrencilerde genel özyeterlilik algısı da artmaktadır.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde formasyon eğitimi alan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutları, *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin kadın ya da erkek olması onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir farklılaşma göstermemektedir. Karahan (2017), Türkçe öğretmenliği lisans öğrencileri ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin her iki grupta da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar göstermediği sonuçlarının elde edildiği bulguları yapılan alanyazın taramasında bulunmuştur (Altın, 2018; Arslan, 2019; Şahin ve Arcagök, 2014; Tunca vd., 2015). Pedagojik formasyon eğitimi zaten hali hazırda lisans eğitimi almakta olan ya da almış olan

öğrencilerin ekstra bir sertifika programına dahil olmasıdır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin onların yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilememesinin nedeni hali hazırda bir yaşam boyu öğrenme programının içerisinde olmalarından kaynaklanabilir.

- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutları *okudukları bölüm* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğrencilerin okudukları/mezun oldukları bölümlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine verdikleri puanların toplamının ve ölçeğinin alt boyutları olan öğrenmeye yönelim ve gelişime açıklık boyutlarında manidar bir farklılaşma bulgusu elde edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin boyut ve alt boyutlarında ilahiyat bölümünün hemen hemen bütün diğer bölümlerle manidar farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağının lisans eğitimini ilahiyat bölümünden alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitimden olduğu düşünülmektedir. Din eğitiminin yoğun olarak görüldüğü ilahiyat bölümünde lisans eğitimini tamamladıktan sonra da yediden yetmiş bütün herkesle bütünleşebilmek için, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer bölümlere oranlara daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okudukları/mezun oldukları bölümler açısından farklılık göstermektedir yorumu yapılabilir. Yapılan alanyazın taramasında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği araştırmalara ulaşılmıştır (Boyacı, 2019; Bulaç, 2019; İzci ve Koç, 2012; Şahin ve Arcagök, 2014) ve elde edilen bulguyu da desteklemektedir.

- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutları, *mezun olunan lise türü* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu bağlamda yapılan analizlerde yaşam boyu öğrenme eğilimi ile lise türü arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrenciler hangi liseden mezun olurlarsa olsunlar yaşam boyu öğrenme eğilimleri değişiklik göstermemektedir. Karahan (2017), Türkçe öğretmenliği lisans öğrencileri ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Ayrıca eğitim fakültesi

öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermediği araştırmaların mevcut olması da (Satıroğlu, 2019; Şahin vd., 2019) araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde formasyon eğitimi alan öğrencilerinin genel özyeterlilik algılarının boyut ve alt boyutlarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik ölçeğinin toplam puanı, başlama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarında *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken yılmama boyutunda *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetleri fark etmeksizin özyeterlilik algıları ölçeğinin toplam puanı, başlama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda değişiklik göstermemektedir. Alanyazında formasyon öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı çalışmalara ulaşılmıştır (Bakaç ve Özen,2016; Çocuk vd., 2015; Kahraman ve Çelik, 2015; Uysal ve Kösemen, 2013) . Bu bağlamda elde edilen çalışmalar alanyazınla uyduğu görülmektedir.

Ölçeğin yılmama alt boyutunun ise cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve erkeklerin lehine bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bakarak erkeklerin kadınlara oranla bir işi yaparken yılmamaları, daha çabuk toparlayıp o eylemde ısrarcı olmaları şeklinde yorumlanabilir. Eraslan ve Çakıcı (2011), Türkeli vd. (2017) ve Kaplantaş (2017)’in yaptıkları araştırmalarda da cinsiyet değişkeni ve özyeterlilik algısı arasında ilişkinin elde edilmesi de bulguyu destekler niteliktedir.

- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyutu *okudukları bölüm* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; ölçekten elde edilen toplam puan ile yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutları okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Eğitim fakóltesinde formasyon eğitimi alan oğrencilerin okudukları/mezun oldukları bölümlerin genel özyeterlilik ölçeğine verdikleri puanların ölçeğin alt boyutu olan başlama boyutunda farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Özyeterliliğin, öğretmen adaylarının lisans eğitimi aldıkları bölüme göre değişip değişmediğini görmek amacıyla yapılan testlerde SBF ile diğer bölümler arasında da anlamlı farklar dikkat çekicidir. Bu farklılık ölçeğin toplam puan ile yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarında tespit edilmiştir. Özyeterlilik ölçeğinin toplam puan ile yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarında tespit edilen coğrafya bölümü ile diğer bölümler arasındaki anlamlı farklılıklarda da coğrafya bölümü aleyhine sonuçlar göze çarpmaktadır. Coğrafya bölümünün diğer bölümlere oranla daha düşük özyeterlilik algısının olmasının nedeni mezun olduktan sonra iş imkânının daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bölümde lisans eğitimi almakta olan oğrenciler zaten bu bölümden mezun olsalar da mesleklerini yapamayacaklarını düşündüklerinden düşük özyeterliliğe sahip olabilirler.

Formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarıyla çalışmalarını yapan Eraslan ve Çakıcı (2011), Çocuk vd. (2015), Bakaç ve Özen (2016), Kaplantaş (2017) da oğrencilerin okudukları/mezun oldukları bölümlerle özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Bu bağlamda bakılacak olursa formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okudukları/mezun oldukları bölümler onların bir işte olumsuzlukla karşılaştıklarında yılmadan devam etmelerini ve işe başladıktan sonra devamını getirme durumlarının etkilemektedir.

- Pedagojik formasyon eğitimi alan oğrencilerin genel özyeterlilik ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutları, *mezun olunan lise türü* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılaşmadıkları sonucu elde edilmiştir. Eraslan ve Çakıcı (2011)'nın pedagojik formasyon oğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları oğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermemesi elde edilen bulguyu desteklemiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hangi liseden mezun olurlarsa olsunlar özyeterlilik algılarının değişmediğini söylemek mümkündür.

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyut ve alt boyutlarının ve genel özyeterlilik algıları boyut ve alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanın öğrenmeye yönelim ve açıklık alt boyutuyla arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarında ve genel özyeterlilik toplam puanı ile başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarıyla da pozitif ve güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme toplam puanının genel özyeterlilik toplam puanı ve başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarıyla pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Genel özyeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin toplam puanlarının başlama, yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutuyla pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Genel özyeterlilik ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puanın alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarının kendi arasındaki korelasyon ilişkisine bakıldığında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel özyeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanın alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarının kendi arasındaki korelasyon ilişkisi pozitif yönlü ve güçlüdür. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden elde edilen toplam puan ve alt boyutlara dair puanların genel özyeterlilik ölçeği toplam puanı ve üç alt boyutu ile arasındaki korelasyon ilişkisi de pozitif yönlü ve güçlü olduğu tespit edilmiştir. Formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlilik beklentisi arasındaki ilişkiyi inceleyen Ekşioğlu vd. (2017) de araştırmada elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuç elde etmişlerdir. Bu bağlamda bakacak olursak formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlilik algıları arasında güçlü bir ilişki söz konusudur.

5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında boyut ve alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu soru çerçevesinde elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hesaplanan *toplam puanların* karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermektedir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin *öğrenmeye yönelim alt boyutunda* anlamlı farklılık göstermektedir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin *gelişime açıklık alt boyutunda* anlamlı farklılık göstermektedir.

Eğitim fakültesinde lisans eğitimi alan öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bu farklılığın pedagojik formasyon lehine olması lisans eğitimlerini alırken ya da tamamladıktan sonra bir sertifika programının içinde bulunmaları başka bir ifadeyle zaten yaşam boyu öğrenme programına dahil olmaları bu farklılığının nedeni olarak görülebilir.

5.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algıları ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algıları arasında boyut ve alt boyutlarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algıları ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algıları hesaplanan *toplam puanların* karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermektedir.

- Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algıları ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algıları ölçeğinin *başlama alt boyutunda* anlamlı farklılık göstermektedir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algıları ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algıları ölçeğinin *yılmama alt boyutunda* anlamlı farklılık göstermektedir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel özyeterlilik algıları ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin genel özyeterlilik algıları ölçeğinin *sürdürme çabası/ısrar alt boyutunda* anlamlı farklılık göstermektedir.

Eğitim fakültesinde lisans eğitimi gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ölçeğinin boyut ve alt boyutlarına göre karşılaştırılarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu farklılıkların hepsi pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları lehinedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin özyeterlilik algılarının karşılaştırıldığı alanyazın çalışmaları da elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlar vermiştir (Bektaş ve Karagöz, 2017; Dadandı vd., 2016; Ekici, 2017). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının zaten bir lisans eğitimleri görüyor ya da görmüş olmalarına ek olarak bir programın içinde olmaları onların özyeterlilik algılarının eğitim fakültesi öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir yorumunu yapmak mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve ileride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırmak amacıyla üniversiteler bünyesinde kulüp etkinlikleri artırılabilir. Öğrencilerin bu etkinliklere katılımı ve kulüp açmaları teşvik edilebilir.
- Öğretmenlik mesleğine başladıklarında katılacakları hizmetiçi eğitimlerin önemi vurgulanarak bu eğitimlerin onların gelişimi için birer fırsat olduğu akademisyenlerce daha çok vurgulanabilir.

- Özyeterlilik algısını arttıran en önemli kaynak kişisel deneyimlerdir. Bu yüzden öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının gelişimini sağlamak için daha fazla tecrübe edinebilecekleri okul deneyimi dersleri arttırılabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler

- Eğitim fakültesi öğrencileri ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve özyeterlilik algılarının karşılaştırılması sonucu eğitim fakültesi öğrencilerin formasyon öğrencilerinden iki kavramda da düşük sonuçlar elde edilmesinin nedenini araştırmak için çalışmalar yapılabilir.
- Hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde hem de özyeterlilik algılarında iki grup öğretmen adaylarında bölüm değişkenine göre çıkan farklılığı daha iyi analiz edebilmek için nitel araştırma yapılabilir.
- Yapılan araştırma Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri ve aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubu genişletilip farklı bölümler ve farklı üniversiteler arasında uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2019). *Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik Alguları ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 550754).
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm
- Akçaalan, M. ve Arslan, S. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme: Teori ve Uygulama*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin" Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlilik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Feza_Orhan/publication/287117996_A_study_on_developing_teacher_self_efficacy_scale_for_computer_teachers/links/5687bee508aebccc4e15272f.pdf
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527089).
- Altıntaş, R., (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 573190).
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 394-417. Doi: 10.14520/adyusbd.705
- Arslan, F., (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583911).
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları ve Antalya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlilik Algularının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 436744).

- Avrupa Komisyonu. (2002). European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, Brussels.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421433).
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19839/212535>
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. Erişim adresi: <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137995-2013101015553-makale-7.pdf>
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşamın Anlamı ile Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 551056)
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Tutumları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332474>
- Bakan, İ., Doğan, İ. F. ve Yılmaz, Y. S. (2017). Çalışanlarda Mesleki Öz Yeterlilik Algısı İle Örgütsel Muhalefet İlişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 54-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/oybd/issue/36072/405023>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1995). *Self- Efficacy in Changing Societies*. UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Newyork: W.H. Freeman and Company.

- Baris, M. F. ve Tosun, N. (2011). E-Portfolio in Lifelong Learning Applications. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 28, 522-525. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.100
- Barutçuoğlu, M. S. (2019) . *Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (Hböm) Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Genel Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki (İsmek Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 590219).
- Bektaş, M. ve Karagöz, Ş. (2017) Öğretmen Adaylarının Mesleğinde Öz Yeterliğin Tutum ve Motivasyona Etkisi: Eğitim Fakültesi v Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 37-53. Doi: 10.20860/ijoses.334823
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerin Açısından Türkiye'in Avrupa Birliği'deki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2). Erişim adresi: <http://beykon.org/dergi/2010/FALL/B.Berberoglu.pdf>
- Bolat, O. İ. (2011). Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876884.pdf>
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586302).
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 543295).
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).

- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/345-published.pdf>
- Çalık, A. ve Naktiyok, A. (2018). Nepotizmin Örgütsel Sessizliğe Etkisinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü: Hastane Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ege Academic Review*, 18(3). doi: 10.21121/eab.2018339485
- Çankır, B. (2016). Geri Bildirimin Araştırma Görevlilerinin Öz-Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 21-30. Doi: 10.18394/iid.98446
- Çetin, F. ve Basım, H. (2010). İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 255-269. Erişim adresi: http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi35/cetin_basim.pdf
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., ve Tannıseven, I. (2015). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Öz-Yeterlilik ve Metaforik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/208974>
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10991/131525>
- Dadandı, İ., Kalyon, A. ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269. Erişim adresi: https://pdfs.semanticscholar.org/af84/05971e37c6ba119d8b3b971ac319ace11343.pdf?_ga=2.40502306.1205998396.1589117098-528098551.1588447633
- Dehmel, A. (2006). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/03050060500515744>
- Demirdağ, S. (2015). Assessing Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction: Middle School Teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(3), 35-43. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Seyithan_Demirdag/publication/280603464_As

sessing_Teacher_Self-

Efficacy_and_Job_Satisfaction_Middle_School_Teachers/links/55bdcb1008aed621de108fd3.pdf

- Demirel, M. (2009, Mayıs). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji*. 9th International Educational Technology Conference (Ietc2009), Ankara, Turkey.
- Deveci, E., Aydın, D., Benli, K. S. ve Tek, F. B. (2017). Programlamaya Giriş Dersi Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algıları ve Derse Yönelik Tutumlarının Cinsiyet ve Eğitim Diline Göre İncelenmesi. *2nd International Conference on Computer Science and Engineering*, UBMK 2017. Doi: 10.1109/UBMK.2017.8093519
- Doğruöz, İ. (2008). *Planning of Time Management on Goal Setting. An Application for Managers in Different Sectors* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 221184).
- Dolapçı, S. ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. Erişim adresi: http://webb.deu.edu.tr/baed/giris/baed/13_6.pdf
- Dönmez, Ö. ve Ramazan, O. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ysbed/issue/29242/295516>
- Durmaz, Ş. ve Ören, K. (2017). Öz Yeterlilik ve Özgülvenin İşgücü ve İstihdama Etkisine Bir Bakış. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 109-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aksarayiibd/issue/34899/292836>
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Gündüz, H. Ç. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940. Erişim adresi: <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/index.php/Kefdergi/article/view/1592/601>
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49052/625756>
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlilik İnançları. *Abant*

İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. doi:
10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590

Erdoğan, D. G. ve Arsal, Z. (2016). The Development of Lifelong Learning Trends Scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122. doi: 10.19126/suje.32361

Erdoğan, D. G., (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384700).

Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Uzaktan Eğitim Yoluyla Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 1-17. doi: 10.17943/etku.288738

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847/558>

Gözüm, S. (1999). Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Yapı Geçerliliği: Öz-Etkililik-Yeterlik ile Stresle Başa Çıkma Algısı Arasındaki İlişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2615/33668>

Gülpınar, A. (2018). *Okul Yöneticilerinin Özyeterliliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519903).

Güneş, H. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara: Eğiten Kitap.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2):309 -325. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11421/14715>

Gürbüz, E. K., (2017), *Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 486207).

İzci, E. ve Koç, S., (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 101-114. doi: 10.14520/adyusbd.267

- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2019). Eğitim Fakültesi Formasyon Öğrencilerinin Özyeterlik İnançları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 353-375. doi: 10.9779/PUJE.2018.237
- Karaduman, A. ve Tarhan, S. (2017). Examining the Relationship Between University Students' Lifelong Learning Tendencies and Their Self-Efficacy Perceptions/ Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4231/2111>
- Karaduman, A., (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421728).
- Karahan, B. Ü. (2017). Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ile İlişkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44. doi: 10.30900/kafkasegt.335503
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntem: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, H. E. (2018). *Yaşam boyu öğrenme ve Küresel Dinamikleri*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Kiremit, H. Ö. ve Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54. Erişim adresi: http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1686931357_ss.41-54.pdf

- Klassen, R.M. ve Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. Doi: 10.1037/a0019237
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 267-281. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11772/1398>
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Journal Of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3). Doi: 10.5961/jhes.2018.293
- Köksoy, A. M. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 297-320. Doi: 10.21764/maeuefd.335473
- Lewandowski, K.H.L. (2005). *A Study of The Relationship of Teachers Self-Efficacy Andthe Impact of Leadership and Professional Development* (Doktora Tezi) Indiana University of Pennsylvania, Amerika Birleşik Devletleri.
- Lorsbach, A. ve Jinks, J. (1999). Self-Efficacy Theory and Learning Environment Research. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167. Doi: 10.1023/A:1009902810926
- Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlığı, (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Ankara: MEB Yayınevi.
- Morgan, G.A, Leech, N.L, Gloeckner, G. W., Barret, K.C. (2014). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özen, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme (Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)* 3 (6), 1-16. Erişim adresi: <http://www.e-dusbed.com/Dusbed/ArchiveIssues/PDF/f42a5864-6868-e711-80f0-00224d68272d>
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 240972).

- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008, Mart). *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı*. Küreselleşme Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, Turkey. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10760/12661>
- Randhawa, G. (2004). Self-Efficacy and Work Performance: an Empirical Study. *Indian Journal of Industrial Relations*, 39 (3), 336-34. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/27767910>
- Recepoglu, S., (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlilik Alguları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502216).
- Sandıkçı, M. B. (2017). *Sportif Rekreasyon Etkinliklerine Katılımın Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Genel Öz Yeterlilik İnancı İle İlişkisinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 468907).
- Satiroğlu, N. S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzincan İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581357).
- Selçuk, G., (2016). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Alguları ve Öz-Yeterlilik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 536424).
- Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69 Erişim adresi: <http://ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/52>
- Sherer M., Maddux J. E., Mercandante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B., Rogers R.W., (1982). The Self Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychol Reports*, 51, 663-671. Doi: 10.2466/pr0.1982.51.2.663
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 394 - 417. Doi: 10.14520/adyusbd.705
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlilik Algularının ve Özyönetimli*

Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279132).

Şahin, Ü., Sarıtaş, E. ve Çatalbaş, G. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/51705/572500>

Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeyg/issue/29358/314135>

Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve Gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(1), 69-75. Erişim adresi: <https://fnjn.org/en/lifelong-learning-in-nursing-perceptions-and-realities-16787>

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. London: Pearson Education Limited.

Tufan, Z. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438352).

Tuğrul, E. ve Denat, Y. (2019). Proje Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öz Etkililik-Öz Yeterlik Algısına Etkisi. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri*, 11(3). Doi: : 10.5336/nurses.2018-63781

Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). Doi: 10.17860/efd.92694

Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Alguları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294151).

Türkeli, A., Hazar, Z., Demir, G. T. ve Namlı, S. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Öğretmen Özyeterlilikleri ile Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuSBF/issue/33673/346595>

- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Epistemolojik İnançlarının Karşılaştırmalı İncelemesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193-214. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1501/18171>
- Ünal, D. P., (2019). Ders Kitaplarında Sunulan İçeriğin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerini Kazandırma Düzeyinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 79-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/48214/571761>
- Ünay, E. (2012). *Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Alguları Üzerindeki Etkililiği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 313082).
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12436/1383>
- Yenice, N. ve Tunç, G. A. (2016). Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutumları ile Mesleki Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 144-155. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/33367/342876>
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/pdf/c21s4/301-308.pdf>
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe' ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27). Erişim adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-822.html
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algularıyla Örgütsel Güven Algularının İncelenmesi. *Opus –Uluslararası Tolum Araştırma Dergisi*, 6 (10), 47-79. Doi: 10.26466/opus.242330

- Yurdakul, A. ve Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm Düzeylerine Yönelik Görüşleri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 109-126. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000179785/5000160300.pdf?>
- Yurdakul, C. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme. S. Arslan (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri* (SS.10- 25). Konya: Eğitim Kitabevi
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Bilgen, A. Y. (2009). Öğretmenlerin Öz-Yeterlilikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 221-235. Erişim adresi: http://static.dergipark.org.tr/article-download/fbe4/6d90/d1d3/JA39AC66HM/5c1b469f268c0_f25994a6aa1915fc65dcc504dac35268.pdf?

EKLER

Ek 1. Araştırma izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/11/2019-E.43787



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :65182052/044/
Konu :Anket İzni/ İnci ILGIN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Öğrenci İşleri Birimi 25/11/2019 tarihli ve 81179084-044- 43609 sayılı yazı,

Enstitünüz Eğitim Bilimleri EABD Eğitimde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı Y177045006 numaralı öğrencisi İnci ILGIN'ın "Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkisi" konulu anket çalışmasını bizzat kendisinin yapması halinde uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Firdevs KARAHAN GÜNGÖR
Dekan

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 54300/Hendek/SAKARYA
Tel:264 295 72 61 Faks:264 295 71 83
E-Posta :ef@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.ef.sakarya.edu.tr



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

Ek 2. Araştırmada kullanılan ölçekler

Değerli Öğrenciler,
Bu araştırmanın sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır.
Bu nedenle hiçbir soruyu atlamaksızın tüm soruları içtenlikle doğru olarak yanıtlamanız önemlidir.
Katkınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

İnci ILGIN
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER:

- 1) Öğrenim Görmekte Olduğunuz Bölüm:
- 2) Kaçınıcı sınıfta öğrenim görmektesiniz? 1 2 3 4 Diğer.....
- 3) Cinsiyet: Kadın Erkek Diğer
- 4) Mezun Olunan Lise Türü: Anadolu Lisesi Genel Lise Meslek Lisesi Diğer.....

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımama sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişmelerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim					
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

GENEL ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
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.					

Ek 3. Ölçek kullanma izinleri

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği izni

Re: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği izni

 Duygu Gür <dgur@sakarya.edu.tr>
13.11.2018 Sal 22:38
Siz

İyi günler, Ölçeği gerekli atıfları yaparak kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim
DUYGU GÜR ERDOĞAN

 Virüs bulunmuyor. www.avast.com

inci ilgin <incilgin@hotmail.com>, 13 Kas 2018 Sal, 12:04 tarihinde şunu yazdı:
İyi günler,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa geliştirdiğiniz Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeğini çalışmamda kullanmak istiyorum.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla
İnci ILGIN

Genel özyeterlilik ölçeği izni

Re: Genel Özyeterlilik Ölçeğini İzni

 ozyeterlilik olcegi.doc
42 KB

Merhaba,
Genel Özyeterlilik Ölçeğini çalışmanızda elbette kullanabilirsiniz.

Ters puanlanan maddelere, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bilgilere makalede ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Puan arttıkça özyeterlilik inancı artıyor.
Ekte ölçek formunu gönderiyorum.
Kolay gelsin
İyi çalışmalar
Fatma Yıldırım

On Wednesday, October 2, 2019, 2:40:05 PM GMT+3, inci ilgin <incilgin@hotmail.com> wrote:

İyi günler,
Ben İnci Ilgın. Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa geliştirdiğiniz Genel Özyeterlilik Ölçeğini çalışmamda kullanmak istiyorum.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla
İnci ILGIN

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: İnci ILGIN

E-postası: incilgin@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: Sakarya Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Öğretmenliği (2013- 2017)

ESERLER:

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Titrek, O., Ilgın, İ., Öztürk, O., Öztürk, A. (2018, Temmuz). *Teachers' Opinions on the Functionality of Educational Projects*. International Conference on Lifelong Education and Leadership for All (ICLEL), Wroclaw-Poland.

Sezen Gültekin, G., Ilgın, İ., Çetin, C. (2018, Ekim). *Eğitimde Çokkültürlülük: Öğretmenlerin Çokkültürlülüğe İlişkin Metaforik Alguları ve Görüşleri*. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK), Balıkesir-Türkiye.

Sezen Gültekin, G., Ilgın, İ., Çetin, C. (2018, Ekim). *Akademisyenlerin Kültürel Zekâ Yeterlikleri*. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK), Balıkesir- Türkiye.