

K.K.T.C.

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK
ALGILARI VE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ ÖĞRETMEN
YETİŞTİRME PROGRAMI KAPSAMINDA İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Gülenaz SELÇUK

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa

Haziran, 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim
Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.**

Başkan: Prof.Dr. Hafize KESER

Üye (Danışman): Prof.Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Üye: Doç.Dr. Çiğdem HÜRSEN

Üye: Doç.Dr. Olga PİLLİ

Üye: Yrd. Doç.Dr. Deniz ÖZCAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2016

Prof. Dr. Orhan ÇİFTÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGILARI VE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Selçuk, Gülenaz

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Haziran 2016, 287 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını öğretmen yetiştirme programı kapsamında ele almak ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evrenini Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 965 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ve “Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” ile toplanmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği 31 madde ve Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ise 43 maddeden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler, t-testi, One Way Anova Testi, Kruskal Wallis Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında cinsiyet değişkenine göre “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının; ortalama değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” boyutunda ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının ve öğretim türü değişkenine göre “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öz-yeterlik inancında ise cinsiyet değişkenine göre “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” arasında kadın öğretmen adaylarının; öğretim türü değişkenine göre “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” ve “genel öz-yeterlik inanç” puanları arasında ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ve akademik ortalama değişkenine göre “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğretme öğrenme süreci” ve öz-yeterlik inanç toplam puanı arasında ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ile öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Öz-Yeterlik İnancı, Öğretmen Yetiştirme Programı, Yaşam Boyu Öğrenme

ABSTRACT
EXAMINING THE LIFELONG LEARNING COMPETENCE
PERCEPTIONS AND SELF EFFICACY BELIEFS OF PRESERVICE
TEACHERS WITHIN THE SCOPE OF THE TEACHER TRAINING
PROGRAM

Selçuk, Gülenaz

PhD, Department of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

June 2016, 287 Pages

This study was conducted in an attempt to handle the lifelong learning competence perceptions and self- efficacy beliefs of pre-service teachers within the scope of the teacher training program and reveal the relationship between them. The study was conducted in survey model. A total of 965 pre-service teachers studying in the 3rd and the 4th grades of Celal Bayar University Faculty of Education were included in the study. The data that were acquired in the study were collected via the “lifelong learning competence scale” and the “self-sufficiency belief scale” that were developed by the researcher and tested in terms of both validity and reliability. While the lifelong learning competence scale involves 31 items, the self-sufficiency belief scale involves 43 items. The study data were analysed by using the frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, lowest and highest values, t-test, One Way Anova Test, Kruskal Wallis Test and the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient Analysis. Significant differences were found in favour of female teacher candidates in terms of gender variable under “personal attempt and entrepreneurship competence perception” sub dimension; teacher candidates who have an academic average between 3,01-3,50 in terms of academic average under “learning to learn competence perception” sub dimension and teacher candidates who receive evening education in terms of education type under “communication competence perception”, “technological and digital competence perception” and “general lifelong learning competence perception” sub dimensions. On the other hand, significant differences were found in favour of female teacher candidates between “school, family and society relations”, “teaching and learning process”, “personal and professional values” sub dimensions and “general self-efficacy beliefs” in terms of gender variable; teacher candidates who receive evening education between “school family and society relations”, “following and evaluating learning process” and “general self-efficacy belief” scores in terms of education type variable and teacher candidates who have academic average from 3,01 to 3,50 between “personal development and professional values”, “following and evaluating learning process”, “teaching learning process” and self-efficacy total scores in terms of academic average variable. It has been concluded that there is a positive and highly significant relationship between teacher candidates’ competence perceptions regarding lifelong learning approach and self-efficacy beliefs within the scope of teacher training program.

Keywords: Life-Long Learning, Preservice Teachers, Self-Efficacy Belief, Teacher Training Program.

TEŞEKKÜR

Doktora programına başlamamdan bu çalışmanın sonuçlandırılmasına kadar desteğini benden esirgemeyen ve bilimsel çalışmalara sürekli teşvik eden, öğrencisi olmaktan ve kendisini tanıma fırsatını elde edebilmekten onur ve gurur duyduğum tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU'ya,

Tez çalışmalarım esnasında yardımlarını benden esirgemeyen, beni pozitif ışıyla yönlendiren ve kendisini tanımaktan onur ve gurur duyduğum Prof. Dr. Hafize KESER'e,

Ders ve tez çalışmalarım esnasında yine yardımlarını benden esirgemeyen Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN'e, Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET'e, Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye, Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a, Doç. Dr. Şeref TAN'a, Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN'a, Yrd. Doç. Dr. Sevinç PEKER'e, çok değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Aysun Nuket ELÇİ'ye, Öğretim Görevlisi Okan SARIGÖZ'e, oda arkadaşım Öğretim Görevlisi Altan ÇAKMAK ve değerli eşi Hava ÇAKMAK'a,

Çalışmam sırasında her konuda destek olan Dekanımız Prof. Dr. Ahmet ATAÇ'a ve tezim için gerekli olan verilerin toplanmasında bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Kadir ADAMAZ'a,

Maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili Annem Nuriye GÖKTEPE'ye, sol yanımda dediğim rahmetli babam Tahir GÖKTEPE ve rahmetli ağabeyim Yüksel GÖKTEPE'ye, kardeşlerim Hüseyin ve Hakan GÖKTEPE'ye,

Beni her zaman her konuda destekleyen sevgili eşim Bekir SELÇUK'a ve çalışmalarım esnasında zamanından çaldığım kızım Sena Burcu SELÇUK'a burada teşekkür ederim.

Gülenaz SELÇUK

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	8
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Varsayımlar	11
1.5 Sınırlılıklar	12
1.6 Tanımlar	13
 BÖLÜM II	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Öğretmen Yetiştirme Programları	14
2.1.1.Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihsel Gelişimi	15
2.1.2.Öğretmen Yetiştirme Programlarının Güncelleştirilme Nedenleri..	20
2.1.3.Öğretmen Yetiştirme Programlarını Güncellemede İzlenen Yöntem.....	20
2.1.4. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	21
2.1.4.1.Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	21
2.1.4.2.Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	33
2.2.Yaşam Boyu Öğrenme.....	39
2.2.1.Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	41
2.2.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	45
2.2.3.Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedef ve İlkeleri	46
2.2.4.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	47
2.2.4.1.Anadilde İletişim Yeterliği	47
2.2.4.2.Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	48

2.2.4.3. Matematiksel Yeterlik, Bilimsel Yeterlik ve Teknolojide Temel Yeterlikler	48
2.2.4.4. Dijital Yeterlikler	49
2.2.4.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	49
2.2.4.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri	50
2.2.4.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği	50
2.2.4.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Etme Yeterliği	50
2.2.5. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Eğitim	51
2.2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Programı	52
2.2.7. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	57
2.2.7.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	57
2.2.7.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	74
2.3. Öz-Yeterlik İnancı	80
2.3.1. Öz-Yeterlik İnancının Gelişimi	82
2.3.2. Öz-Yeterlik İnancının Süreçleri	83
2.3.3. Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları	84
2.3.4. Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı	85
2.3.5. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	87
2.3.6.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	87
2.3.6.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	106
2.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Önemi	110
BÖLÜM III	114
YÖNTEM	114
3.1. Araştırmanın Modeli	114
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	115
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	119

3.3.1.Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Formunun Geliştirilmesi	122
3.3.2.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi	123
3.3.3.Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi	126
3.4.Kişisel Bilgi Formu (Demografik Değişkenler)	129
3.5.Uygulama	129
3.6.Verilerin Analizi ve Yorumlar	130
 BÖLÜM IV	132
BULGULAR VE YORUM	132
4.1.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	132
4.2.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular....	146
4.3.Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ile Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki.....	159
4.4. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	160
4.5 Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	176
 BÖLÜM V	193
SONUÇ VE ÖNERİLER	193
5.1.Sonuçlar	193
5.2.Öneriler	198
 KAYNAKÇA	203
EKLER.....	252
ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	276

Ekler

Ek 1.Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Görüşme Formu (YBÖÖYİGF).....	252
Ek 2.Öğretim Elemanlarına Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Görüşme Formu (YBÖÖYİGF).....	254
Ek 3.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ).....	256
Ek 4.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ) 'ne İlişkin Uzman Görüş Formu.....	258
Ek 5.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)'nin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları.....	261
Ek 6.Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ).....	264
Ek 7.Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)'ne İlişkin Uzman Görüş Formu...	267
Ek 8.Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)'nin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları.....	271
Ek 9.Araştırma İçin Alınan İzin Belgesi 1	274
Ek 10.Araştırma İçin Alınan İzin Belgesi 2	275

Tablolar Listesi

Tablo 1.Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar	52
Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	116
Tablo 3.Görüşmeye Katılan Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Kişisel Bilgiler	118
Tablo 4.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)'ne Ait Puan Aralıkları.....	119
Tablo 5.Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)'ne Ait Puan Aralıkları.....	120
Tablo 6.Veritoplama Araçlarını Geliştirme Süreci.....	120
Tablo 7.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine göre t- testi Analiz Sonuçları.....	133
Tablo 8.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları.....	135
Tablo 9.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Öğrenim Görülen Program Türü Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları.....	136

Tablo 10.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Öğretim Türü Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları.....	139
Tablo 11.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	140
Tablo 12.Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	142
Tablo 13.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları.....	143
Tablo 14.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İkamet Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	145
Tablo 15.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları.....	147
Tablo 16.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları.....	149
Tablo 17.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenim Gördüğü Program Türü Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları.....	150
Tablo 18.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretim Türü Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları.....	152
Tablo 19.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	153
Tablo 20.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	155
Tablo 21.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları.....	156
Tablo 22.Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının İkamet Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	158
Tablo 23.Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz Yeterlik İnançları Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi.....	159
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Bilgilendirilmelerine İlişkin Görüşleri.....	161
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Öz-Yeterlik İnancı” Tanımına İlişkin Görüşleri.....	162
Tablo 26. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının Öğretmen Adaylarına Katkısına İlişkin Görüşler.....	164
Tablo 27. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Yüksek Olan Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşler.....	165
Tablo 28. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	167

Tablo 29. Öz-Yeterlik İnancının Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	168
Tablo 30. Eğitim Fakültesindeki Derslerin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancına Etkilerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	169
Tablo 31. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Aktif Kılmak için Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	171

Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MLLL (Mobile Lifelong Learning): Mobil Yaşam Boyu Öğrenme

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development): Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

ÖYİ: Öz-Yeterlik İnancı

ÖYİÖ: Öz-Yeterlik İnanc Ölçeği

TEDP: Temel Eğitime Destek Projesi

UNESCO(United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation): Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖYÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği

YBÖÖYİGF: Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz Yeterlik Görüşme Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem

Bilginin etki alanının hızla geliştiği günümüzde, toplumların gelişiminde en önemli belirleyici etken eğitilmiş insan ve eğitilmiş iş gücüdür. Bireyin mesleğindeki gelişmeleri yakından takip edebilmesi ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir. Dünyada eğitim alanında yürütülen çalışmalar arasında öncelikli konuma gelen “Yaşam Boyu Öğrenme” bireyin olduğu her yerde gerçekleşebilen yer, zaman, yaş, eğitim düzeyi gibi her türlü sınırlamayı ortadan kaldıran bir kavramdır (Güleç ve diğ., 2012).

Son yıllarda adından sıkça söz edilen yaşam boyu öğrenme kavramı, çoğu ülkenin kalkınma planlarında, stratejik planlarında ve geleceğe yönelik politikalarında ele alınmıştır. Hatta Avrupa Birliği 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı ilan etmiş, üye ve aday ülkelerle müzakereler yaparak ileriye dönük hedefleri içeren yaşam boyu öğrenme projeleri geliştirmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenmede üç temel amaç vardır. Bunlar: toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek, öğrenmede fırsatlar oluşturarak bireylerin kişisel gelişimlerini ve ülkelerin ekonomik büyümelerini sağlamaktır. Bireyler dünyaya geldikleri andan itibaren farklı gelişim dönemleri içinde yer almaktadırlar. Bireyin yaşamının değişik dönemlerine uyum sağlaması ve kaliteli bir yaşantı sürdürebilmesinde yaşam boyu öğrenmenin rolü büyüktür (Turan, 2005).

1960 yılında toplanan içinde Türkiye’nin de bulunduğu OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) ülkelerinin aldığı kararla yaşam boyu öğrenme Türk Eğitim Sistemine girmiştir. İlk aşamada yaşam boyu öğrenme, dünya ekonomisine nitelikli iş gücü ile katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır. Zamanla bu kavram yerini, bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve kaliteli bir yaşantı sağlamak amacıyla bırakmıştır (DPT, 2001). 2000 yılındaki Avrupa Konseyi’nin tebliğine göre yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye daha fazla yatırım yapma, esnek ve yenilikçi öğrenme imkânlarını yaygınlaştırma anlamına gelmektedir (Odabaş ve Polat, 2008).

Bilgi toplumunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulayan Harpe ve Radloff (2001) da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgiyle donanmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için öğretmen ve öğrenciler bilgiye ulaşma konusunda pozitif öz-yeterlik inançlarına sahip olmalıdır.

Bireylerin birer yaşam boyu öğrenen olarak yetiştirilmesi ise ancak onları yetiştiren ve eğiten öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olması ile mümkün olmaktadır. Alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür becerileri gerektiren öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin; temsilcilik, liderlik, bilgi kaynaklığı, hakemlik, arabuluculuk, eğiticilik, ana-babalık, rehberlik gibi rolleri vardır (Şişman, 2003). Zembat (2011) ise, öğretmenlerin rollerini meslektaşlık-arkadaşlık, eğiticilik ve liderlik, olumlu ve geliştirici stratejiler uygulayıcılığı ve iletişim kanalı- rehber olmak üzere 4 ana başlık altında incelemiştir. Meslektaşlık – arkadaşlık rolü öğretmenin okul içi ve dışında öğrenci, diğer öğretmenler ve veliler ile kurulan ilişkilerini kapsamaktadır. Özellikle öğrenci ve veli ile kurulan iletişim eğitimin kaliteli olmasında önemli bir faktördür. Meslektaşları ile fikir alışverişi farklı alanlarda bilgi sahibi olması ve farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması noktasında paylaşım açısından destekleyicidir. Eğiticilik ve liderlik, öğretmenin sınıfta öğretimi ile ilgili rolüdür. Olumlu ve geliştirici stratejiler uygulayıcılığı rolü ise öğretmenin kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına etki etmesi açısından önemlidir. İletişim kanalı- rehber rolü de eğitim ve öğretim ortamında öğretmenin iletişim becerilerini kullanarak etkileşim içinde olduğu öğrenci, veli ve meslektaşlarla olan iletişim sürecidir (Aydın, 2015).

Bu rollerle birlikte öğretmenlerin bazı yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları ve bu yeterlikleri etkin bir biçimde kullanmaları bir yandan aldıkları eğitimin kalitesine diğer yandan da üstlendikleri görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine olan inançlarına bağlıdır (Yılmaz ve diğ., 2004). Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikleri; Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenciyi

Tanım, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri şeklinde altı başlık altında toplanmıştır (MEB, 2006).

Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim yeterliğine sahip öğretmenin, öğrencilerine bir birey olarak değer verdiği, öğrencilerin kültürel ve sosyal farklılıklarını dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcadığı ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerine doğru rol-model olduğu ve diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlandığı belirtilmiştir. Program ve içerik bilgisi yeterliğinde, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini öğretmenin bildiği ve uyguladığı ifade edilirken, öğrenciyi tanıma yeterliğinde de öğretmenin, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bildiği, geldiği çevre ve ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıdığı vurgulanmıştır. Bunun yanında öğrenme ve öğretme süreci yeterliğine sahip öğretmenin, öğrenme ve öğretme süreçlerini planladığı, uyguladığı ve öğrencilerin de öğrenme sürecine etkin katılımını sağladığı belirtilmektedir. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliğiyle öğretmenin öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirdiği, ölçme sonuçlarını daha kaliteli bir eğitim için kullandığı; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaştığı ifade edilmektedir. Ayrıca, okul, aile ve toplum ilişkileri yeterliğine sahip öğretmenin okulun bulunduğu çevrenin özelliklerini tanıdığı, aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara destek olmaları yönünde teşvik edebileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2006).

Öte yandan Tan (2007) da bu yeterlikleri genel olarak, öğrenme ve öğretebilme becerisi, iletişim becerisi, kişilik özellikleri, çağdaş ve bilimsel düşünebilme becerisi, öğretimi planlama ve uygulama becerisi, bilişim teknolojilerini etkili kullanabilme, bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme ve liderlik becerisi şeklinde ifade etmiştir (Tan, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin kendini geliştiren, değişme ve gelişmeleri anlayabilen, yorumlayabilen, düşünen, soru soran, eleştiren, bilgiyi en iyi şekilde aktaran, yaşadığı kültürün özelliklerini ve yaşadığı çağın gereklerini dikkate alarak öğrencileri eğiten ve destekleyen bir beceriye de sahip olmaları gerekmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Çağdaş anlamda bir öğretmenden; bilimsel düşünce gücüne sahip, yaratıcı, mesleğini seven, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilen, insan ilişkilerinde etkin ve başarılı, toplum değerlerine saygılı ve bunları geliştiren, çevrenin

ve öğrencinin ihtiyaçlarını kavrayan, görsel-işitsel araçlar üreten ve öğretim sürecinde rehber bir niteliğe sahip olması beklenmektedir (Küçükahmet, 2007).

Chapman ve arkadaşları (2003), eğitimde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliğini ve yaşam boyu öğrenen toplumlara ulaşmada öğretmen eğitiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenen olarak öğretmenler; örgütlenme, yeni gelişmeler ve konularla ilgili, yaratıcı, öğrenme ve iletişim becerileri gelişmiş, meraklı, bilgi okuryazarı, araştırmacı, teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilen ve ekip çalışmasına da yatkın olmalıdırlar (Akkoyunlu, 2008; Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Yaşam boyu öğrenmede bireyler kendi yeterliklerine inanmalı; bilgi problemleriyle başa çıkabilme konusunda özgüven duymalıdırlar. Öz-yeterlik inancı olarak ifade edilen bu kavram, bireylerin beklenmedik durumlarda gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Öz-yeterlik inancı, Albert Bandura tarafından geliştirilen bir kavramdır. Bu kavram, insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın olduğunu belirten Bandura (1994), bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgilerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Schunk (1990)'a göre, bir hedefe erişme arzusu, öz-yeterlik inancını ikiye katlar ve kişi kendisine daha zor hedefler koyar. Böylelikle birey kazanımlarını daha da artırır. Öz-yeterliği yüksek bireylerin bir işi başarmak için öz-yeterliği düşük bireylere oranla daha fazla çaba gösterdikleri ve engellerle karşılaştıklarında hemen vazgeçmedikleri görülmektedir (Bandura, 1994). Ayrıca, öz-yeterlik inancı, davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak da tanımlanmaktadır (Bandura, 1977; Schunk, 1990). Öyle ki, bireylerin aldıkları tüm kararların ve gösterdikleri tüm davranışların gerisinde sahip oldukları inanç sistemlerinin yer aldığı söylenebilir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Yaşam boyu öğrenen bir birey olan ve öğrencilerinde de aynı bilinci yerleştirmek isteyen bir öğretmenin mesleki alan bilgisinin yanında öz-yeterlik inancı

taşıması da gereklidir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin başarılı bir şekilde görevlerini yapmak için gereken davranışları sergileyebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrenci merkezli ders işleyen, yeni öğretim yöntemlerini uygulamaya meraklı, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve yeni fikirlere açık kişilerdir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise katı sınıf kurallarına bağlı, cezaya başvuran, öğretmen merkezli ders işleyen, öğrencilerin güdülenmesine ilişkin daha karamsar görüşlere sahip, derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdüren kişilerdir (Henson, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin planlama ve öğretim sürecindeki sınıf içi uygulamaları ile öz-yeterlik inançları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme sürecini düzenlemeleri ve öğrencilerine buna yönelik tutum ve davranışları kazandırmaları da daha kolay olacaktır (Pajares, 1992). Bunun içindir ki, öğretmen eğitiminde öğretmen öz-yeterliği oldukça önemlidir ve öğretmen öz-yeterliğinin hangi bileşenlerden oluştuğu, nasıl geliştiği, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğunun bilinmesi gereklidir (Pajares, 1997).

Öğretmen öz-yeterliğine sahip ve yaşam boyu öğrenen öğretmenlerin yetiştirilmesi öğretmen eğitiminde belirli bir kalite standardına ulaşmakla mümkündür. Öğretmen eğitiminde kalite “standartlara uygunluk” olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda öğretmen eğitimi alanında belirlenmiş yerel ya da ulusal düzeydeki standartlar, öğretmen eğitimi veren kurumların akredite edilmesi aynı zamanda kendi kalite ve verimliliklerini belirlemeleri amacıyla kullanılır (Yıldırım, 2002).

Türkiye’de 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programları %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir. Yeni programlarda, yan alan uygulamasına son verilerek öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine yetişmesinin önü açılmıştır. Çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık % 25’ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve/veya öğretmenlik uygulaması sırasında, birleştirilmiş sınıflarda, köylerde

ve Yatılı Bölge Okullarında uygulama yapabilme fırsatı da verilmiştir. Genel kültür derslerinin oranlarının arttırılmasıyla öğretmen adayına entelektüel donanımı kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler programda yerini almıştır. Bunun yanında tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyılık “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir ders konularak öğrencilerin, toplumun sorunlarına çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamaları planlanmıştır. (YÖK, 2007).

Öğretmen eğitiminde kaliteyi; öğretmen adayı kalitesi, eğitim programının kalitesi, alt yapı ve donanım kalitesi ve yönetim kalitesi belirler (Erişti, 2004). Buna göre, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen eğitimi programlarının bir bütünlük içinde kalite standartlarına kavuşturulması ile gerçekleşebilir. Öğretmen eğitiminde sözü edilen kalite standartlarına ulaşabilmek için belirlenen program standartları, öğretmen adaylarının öğretmenlik görevleri sırasında karşılaşılabilecekleri her durumda bilinçli hareket etme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ve etkili sınıf yönetimi gibi öğretmen yeterliklerini kapsar (Adıgüzel, 2008:54). Öğretmen eğitiminde standartlar, amaçlanan performansın öğretmen adayı tarafından başarılmasını sağlayan ve öğretmen adayı üzerinde etkili olan öğretmen davranışları olarak görüldüğü için oldukça önemlidir. Bu açıdan, okullarda görev yapacak öğretmenlerden beklenen bilgi ve becerilerin, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarında amaçlar ve öngörülen nitelik düzeyine dönük program standartlarının belirlenmesi önemli bir gerekliliktir.

Bu nedenle, eğitim sistemi içinde görev yapan öğretmenlerin niteliklerini arttırmak ve kaliteli öğretmenler yetiştirmek için öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak donatılması gerekir. Öğretmen eğitiminde amaçlanan niteliğin sağlanabilmesi, yani öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede öngörülen genel ve özel alan yeterliklerine sahip olarak yetiştirilebilmeleri için, Eğitim Fakültelerinin Eğitim Programlarının günümüzün gereklilikleri doğrultusunda geliştirilmesi zorunludur. Öğretmen ve öğretmen adayları kendilerinden beklenen “toplumsal değişimi sağlamada aracı olma” rolünü etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmalarıyla orantılıdır (Gencel, 2013).

Öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri ise ancak yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve öz-yeterlik inancı ile ilişkilidir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006; Demiralay ve Karadeniz, 2008). Yaşam boyu öğrenen birey, öğrenmeye meraklı, öğrenmekten zevk alan, yaşam boyu öğrenmenin önemine ve gereğine inanan, öğrenebileceği konusunda öz-yeterlik inancına sahip ve öğrenme sürecinde yaşanabilecek güçlüklerin üstesinden gelebilecek bir bireydir. Okullarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması için öncelikle öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında bu becerilerle donanmış bir şekilde eğitim almaları, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları ve öğrencilerine bu becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalar yapabilmeleri gerekmektedir (Selvi, 2011:68).

Öte yandan tüm meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de değişimler yaşanmakta, öğretmenlerin de yaşamakta olan bu değişimlere uyum sağlamak ve bunları sınıfa aktarmak gibi önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ise “yaşam boyu öğrenme” yaklaşımı ile mümkün olmaktadır. Özellikle teknolojik değişim ve küreselleşme günlük yaşamı etkilemekte (Davey, Neale ve Matthews, 2003), bireyler ise bu değişimi yakalamak amacıyla birer yaşam boyu öğrenen olarak yetiştirilmek durumundadır.

Literatürde, yaşamboyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının tek başına ele alındığı araştırmalar mevcuttur (Akbaş ve Çelikali, 2006; Akkuş, 2003; Arsal, 2011; Aşkar ve Umay, 2001; Atik Kara ve Kürüm, 2007; Aypay, 2010; Azar, 2010; Benzer, 2011; Chacon, 2005; Choi, 2005; Friedman, 2003; Friedman ve Kass, 2002; Gencel, 2013; Güleç ve diğ., 2012; Gününç ve diğ., 2007; Karakuş, 2013; Kılıç, 2014; Kozcu-Çakır ve Senler, 2007; Kozioğlu, 2014; Özcan ve Uzunboylu, 2012; Palmer, 2006; Posnanski, 2002; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Uysal ve Kösemen, 2013; Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bununla birlikte alanyazında, yaşamboyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek de çalışılmıştır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Aslan ve Sağır, 2008; Bekci ve İzgi, 2007; Bümen ve Özaydın, 2013; Büyükduman, 2006; Celep, 2002; Çimen ve diğ., 2010; Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Demirtaş ve diğ., 2011; Durdukoca Fırat, 2010; Güvenç, 2011; Hark Söylemez ve Oral, 2013; Kutluca ve Ekici, 2010; Morgil ve diğ., 2004; Oral ve Taha, 2015; Özata, 2007;

Saracalıoğlu ve Yenice, 2009; Saracalıoğlu ve Dinçer, 2009; Saracalıoğlu ve diğ., 2010; Satıcı, 2013; Seferoğlu, 2004; Soran ve diğ., 2006; Umay, 2000; Yenice, 2012). Ancak, Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarına yönelik yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının birlikte kullanıldığı çalışmaların (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015) sayısının sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle bireylerin davranışlarını açıklamada oldukça etkili olduğu görülen, öz-yeterlik inancının ve yaşam boyu öğrenme gerekliliğinin giderek daha çok hissedildiği bir süreçte özellikle de öğretmen yetiştirme programı kapsamında öğretmen adayları üzerinden tartışılması anlamlı ve önemli olacaktır. Bu araştırmayla, alanlarında öğretim ile ilgili dersler alarak ve olgunlaşarak uygulamayı bizzat yaşayan Eğitim Fakültesinin 3 ve 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının gözüyle yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, bu çalışmayla öğretmen yetiştiren kurumlarda yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki de ortaya çıkarılarak diğer araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunun sonucunda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına, yürütülen etkinlikler ve yüksek düzeyde bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik bazı öneriler getirmek mümkün olacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını öğretmen yetiştirme programı kapsamında ele almak ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada ayrıca öğretim elemanlarının da yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ve öz-yeterlik inanç ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları;

1.1. Cinsiyet,

- 1.2. Sınıf düzeyi,
- 1.3. Öğrenim görülen program türü,
- 1.4. Öğretim türü,
- 1.5. Mezun olunan lise türü,
- 1.6. Yaş,
- 1.7. Akademik ortalama,
- 1.8. İkamet yeri,

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları;
- 2.1. Cinsiyet,
- 2.2. Sınıf düzeyi,
- 2.3. Öğrenim görülen program türü,
- 2.4. Öğretim türü,
- 2.5. Mezun olunan lise türü,
- 2.6. Yaş,
- 2.7. Akademik ortalama,
- 2.8. İkamet yeri,

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ve öz-yeterlik inanç ile ilgili görüşleri nelerdir?

4.2. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ve öz-yeterlik inanç ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Birey sürekli öğrenen konumunda olduğu için yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar sürecek bir yaşantı üzerine kurulmuştur. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri konumundaki öğretmen adaylarının değişim ve gelişimin gerisinde kalmamaları oldukça önemlidir. Özellikle günümüz bilgi toplumlarında bireylere öğrenmeyi öğretme ve bilgiye ulaşma yollarını gösteren kısacası yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bununla birlikte günümüz eğitim anlayışı eğitimcilerden ve öğretmen yetiştiren kurumlardan bilgi okuryazarı olan ve bu konudaki öz-yeterliklerini sürece taşıyan öğretmen adayları yetiştirmesini beklemektedir. Bu durum yeterlikleri konusunda güçlü inançları olan öğretmen adaylarının üst düzey çaba gösterme eğilimi ve mücadele etme isteği ile ilişkilendirilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin farkında olmaları daha etkili ve verimli çalışmalarına olanak sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiklerini arttırmak amacıyla üstü örtülü inançlarının farkına varmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen öz-yeterliğinin gelişme süreci, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin etki ettiği, buna yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi de bu açıdan oldukça önemlidir. Öğretmenlerin görevlerini etkili biçimde yapmaları ve öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu da ancak yaşamboyu öğrenme etkinliklerine aktif biçimde katılan, yaşamlarının her döneminde öğrenmeye karşı istek ve heves duyan öz-yeterlik inancı yüksek bireyler olmaları ile mümkündür.

Öğretmen yetiştirme programlarından beklenen, yaşam boyu öğrenme yetkinliğine ve öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmesinde en

önemli görev Eğitim Fakültelerine düşmektedir. Bunun için Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalıklarının arttırılması ve kendi öğrenme sorumluluğunu almaları yönünde yaşama dönük uygulamalar yapılması gerekmektedir. Bu sayede kaliteli bir eğitimden geçen öğretmen adayı, hizmet içinde de sürekli kendini geliştirerek eğitim sistemine yön verecek ve yeni nesilleri de bu amaç doğrultusunda şekillendirecektir.

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi, yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemli görülmekte ve bu durumun araştırmaya önem kazandırdığı öngörülmektedir. Araştırmanın; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öz- yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyeceği, öğretmen yetiştiren kurumlarda yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inançlarına yönelik farkındalıklarını arttırması ve bu alanda yeni araştırmalara olanak sağlaması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu konuda Eğitim Fakültelerinde yapılmış kapsamlı bir araştırma ile karşılaşılması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4 Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme sorularını ve ölçekleri içten ve doğru yanıtladıkları,
2. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşme sorularını içten ve doğru yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 öğretim yılı Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği bölümleri 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 965 öğretmen adayıyla,
2. Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ve öz-yeterlik inanç ile ilgili görüşleriyle,
3. Yöntem bakımından Genel Tarama Modeli ve araştırmada hem nitel hem de nicel yöntemler kullanıldığından Karma Yöntemle,
4. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiş olan Görüşme Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ile sınırlıdır.
5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” sekiz başlık altında toplanan yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden sadece “iletişim yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, girişimcilik yeterliği ve dijital yeterlikler” ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programına devam ederek, öğretmeni olacağı alanda gerekli eğitimleri alan yükseköğretim öğrencisidir.

Öğretmen Yetiştirme Programı: Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için hazırlanmış ve eğitim fakültelerinde uygulanan programdır.

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2006).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006).

Öz-yeterlik inancı: Öz-yeterlik inancı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavram olup, "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç" olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1994).

Öğretmen Öz-yeterlik İnancı: Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000).

Yaşam Boyu Öğrenme: Beşikten mezara kadar devam eden, bireyin olduğu her yerde gerçekleşebilen, yaş, eğitim düzeyi, zaman gibi tüm kısıtlamaları ortadan kaldırarak sürekli gelişime ve yenilikçi öğrenme fırsatlarına olanak sağlayan bir kavramdır (Gündoğan, 2003).

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı: Bireyin kendi öğrenmesini planlamasına olanak sağlayan, öğrenmesinde etkili olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilmesine, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilmesine ve öğrenme sürecinde yaşanabilecek güçlüklerin üstesinden gelebilmesine dair algısıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın kavramsal çerçevesi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen yetiştirme programı, ikinci bölümde yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ve üçüncü bölümde ise öz-yeterlik inancı ele alınmıştır.

2.1 Öğretmen Yetiştirme Programları

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme üniversitelere bırakılmıştır. 1989'da tüm öğretmen yetiştiren programlar 4 yıl olmuştur. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında Türkiye'nin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapılmıştır (YÖK, 1998). Eğitim fakültelerinde yapılan bu düzenleme ile öncelikle 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 8 yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Bunun yanında ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve gerek lisans ve gerekse lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile daha nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde adımlar atılmıştır (Bilir, 2011).

Yeni düzenlemeye göre oluşturulan lisans ve lisansüstü düzeydeki programlar 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni düzenleme ile öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikleri belirlenmiştir. Yeniden yapılandırma ile eğitim fakültelerinde ilköğretimin II. kademesine öğretmen yetiştiren bölüm ve programlar açılmış, ortaöğretim alan öğrencilerinin öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisi yönünden daha donanımlı hale gelmeleri için "Tezsiz Yüksek Lisans" programları başlatılmış, uygulama okulları ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili ilişkiler artırılmış, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiş ve ülkenin

ihtiyaçlarına cevap verecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla eēitim fakültelerinde akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır (Aksu, 2005).

2006-2007 akademik yılından itibaren de Eēitim Fakülteleri ğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yenilikler yapılmıştır. Yeni program AB lkelerinde ğretmen yetiştirmede kullanılan ğretmen eēitimi programlarının çeşitli boyutlarıyla, büyük ölçüde örtüşmektedir. Yenilenen programlar, teknisyen ğretmen yerine, problem çözen ve ērenmeyi ēreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir (YK, 2007).

2.1.1 Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihsel Gelişimi

Öğretmen yetiştirme sisteminin tarihçesi incelendiēinde göze çarpan ilk gelişme Darülmuallimin adıyla ilk ğretmen okulunun açılmasıdır (Aydın, 1998). 19. yüzyılda politik yaşamın, toplumun her düzeyine açılmasıyla beraber eēitim millileşmeye başlamış ve devlet eēitimi kendi denetimi altına almıştır. Osmanlı Devleti de bu gelişmelerden etkilenmiştir. Hem eēitim sistemini hem de okul sistemini deēiřtiren Osmanlı Devleti, “rüştiye” adı altında yeni okullar açmıştır. Yeni kurulan bu okullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848’de Darülmuallimin-i Rüşdi açılmıştır (Akyüz, 2010: 177; Altunya, 2008: 9; Güven, 2010: 184).

1850 yılında, kurum müdürü Ahmet Cevdet Efendi’nin nderliēinde çıkarılan ve 1851 yılında uygulamaya konan yasal eēitimsel düzenlemelere göre, sınavla Darülmuallimin’e ērenci alınmaya başlanmıştır. Okula kabul edilebilmek için ērencilerden iki şart istenmiştir; bunlardan birincisi Arapça’yı anlayıp Türkçe’ye çevirebilecek donanıma sahip olmaları ve ikincisi ise kötü davranışlarının bulunmamasıdır. Okulun ēretim süresi 3 yıldır (Akyüz, 2001, 162-165). Darlmualliminler, 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935’te de ğretmen okulu adını almıştır (Baskan, 2001).

1890 yılında lise ve dengi okulların dal ğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli rolü olan “Darülmuallimin-i liye” açılmıştır. Yine bu yıllarda Bab-ı Ali, vilayetlere gnderdiēi genelgelerde, girişilen ilköēretim reformunun başarıya

ulaşmasının ancak nitelik ve nicelik bakımından yeterli öğretmen yetiştirmeye bağlı olduğunu bildirmiştir (Bilir, 2011). Öğretmen adaylarının sürekli olarak gözlem ve uygulama yapmalarını sağlamak için bir de “Tatbikat Mektebi” (uygulama okulu) açılmıştır (Güven, 2010: 167).

Meşrutiyet döneminde eğitim ve öğretmen yetiştirme çeşitli boyutlarda tartışılmıştır. Bu dönemde Selim Sabit Efendi, Satı Bey, Emrullah Efendi, Nafi Atuf Kansu, İ. Hakkı Baltacıoğlu gibi düşünürler eğitim üzerine fikir yürütmüş ve öğretmen yetiştirme konusunu tartışmışlardır (Koçer, 1987).

1920 yılında ilk Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti kurulmuştur (Öztürk, 1998: 11). Kurulan yeni hükümet Milli Eğitim hizmetlerinin yürütülmesini Maarif Vekâlet’ine vermiştir. Maarif Vekâleti’nin öncelikli hedefi nitelikli öğretmenler yetiştirmek olmuştur. Bu nedenle Osmanlı İmparatorluğundan devralınan öğretmen okulları Cumhuriyet ilkelerine göre yeniden düzenlenmiştir (Akyüz, 2010: 336).

Amerikalı eğitimci John Dewey Maarif Vekâleti’nin daveti üzerine Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda yeni Türk eğitim sisteminin temel esaslarının belirlenmesi amacıyla ülkemize gelmiş ve bir rapor hazırlanmıştır. John Dewey ve arkadaşlarının düşünceleri 1940’lı yıllara kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarına referans olmuştur (Öztürk, 1998). Cumhuriyet’in ilk yıllarında Dewey’in (1924) raporunda köy şartlarına göre eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme konusu yer almıştır. Bir diğer yabancı eğitimci Kühne ise raporunda (1925), Dewey’e benzer şekilde önerilerde bulunmuştur (Akyüz, 1999).

Cumhuriyetin 29 Ekim 1923 tarihinde ilan edilmesiyle birlikte bütün toplumsal yapılar ve kurumlar yeniden düzenlenmiştir. Modern değerlerin topluma ve bireylerin yaşamına yansımaları için öncelikle sanat, hukuk, bilim ve eğitimin yeniden düzenlenmesi yolunda adımlar atılmıştır (Demirel ve Kaya, 2004).

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip Öğretmen Okulu getirilmiştir. Bunlardan birincisi Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları) diğeri ise Köy Muallim Mektepleridir (Köy Öğretmen Okulları). Ancak,

beklenen amaç sağlanamadığından Köy Muallim Mektepleri dört yıl sonra kapatılmıştır (Ataüinal, 1994: 16).

1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli’de iki “Köy Muallim Mektebi” açılmıştır. İlkokul üzerine iki yıl öğrenim süreli olan bu okullar, Türkiye’nin ilk özgün pedagojik deneyimi olarak görülebilir (Öztürk, 1996). Koçer’e (1967) göre 1932–1933 öğretim yılında bazı noksanlıkları görülen Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır.

1930’ların ortalarına doğru, dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un önderliğinde köyleri okula kavuşturma konusunda bir atılım başlatılmıştır. İlköğretimin ülkemizin her köşesine yayılmasını sağlamak amacıyla Eğitim Kursları açılmıştır. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ile işbirliği yaparak köy öğretmeni yetiştirmek üzere 1934-1935 öğretim yılında Eskişehir-Çifteler çiftliğinde bir kurs açmaya karar vermiştir (Cicioğlu, 1985).

Yeni Maarif Vekili Hasan Ali Yücel köye öğretmen yetiştirme işini hızlandırmıştır. 1939 yılında toplanan 1. Milli Eğitim Şurası’nda köy okullarının öğrenim süresinin üç yıldan beş yıla çıkarılması kararı alınmıştır. Bu karar Hasan Ali Yücel tarafından uygulamaya konulmuştur. 17 Nisan 1940’ta çıkartılan 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri kurulmuştur (Aydoğan, 2000). Köy enstitülerine öğretmen yetiştirmek üzere 1942-1943 yılında Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır. Bu enstitünün öğretim süresi beş yıldır. Aynı yıl içinde on köy enstitüsü birden açılmıştır. 1946’ya kadar sayıları 20’ye çıkmıştır (Kaplan, 2002). 1947 Kasım’ında Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. 25 Ocak 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri kapatılarak, altı yıllık ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Baskan ve diğ., 2006). Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ortaya çıkan öğretmen açığının giderilmesi için 11 Ekim 1960 tarih ve 97 sayılı yasa ile 1960’a kadar lise ve dengi okullardan mezun olanlara “Yedek Subay Öğretmen” olma ve askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı verilmiştir. Bu koşulları sağlayanların asil öğretmenliğe geçirildikleri bilinmektedir.

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile 1960’dan sonra lise ve dengi okulları bitirenlerin fark sınavları ve staj ile ilkokul

öğretmeni olmaları, ortaokul ve dengi okul mezunlarından 18 yaşını tamamlayanların da kurstan geçirilerek “muvakkat öğretmen (yeterlik belgeli)” olarak ilkokullara öğretmen olarak atanmaları sağlanmıştır. Bu uygulamalar öğretmen niteliğinin bozulmasına, toplumda var olan öğretmen algısının zayıflamasına neden olmuştur (Baskan ve diğ., 2006).

1970-1971 öğretim yılında İlköğretmen okullarının eğitim süresi bir yıl artırılarak hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren düzenleme ile bu okulların statüleri biraz daha yükseltilmiş ve programlar kapsamlı hale getirilmiştir. Böylelikle ilkokul öğretmeni yetiştirme işini yükseköğretim seviyesine taşımak için de önemli bir adım atılmıştır (Deringöl, 2007).

1973’te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir (Baskan ve diğ., 2006). Bu amaçla, kentlerdeki İlköğretmen Okullarının bir kısmı iki yıllık “Eğitim Enstitüsü” ve diğer İlköğretmen Okulları da 1974 -1975 öğretim yılından itibaren “Öğretmen Lisesi” haline getirilmiştir (Binbaşioğlu, 1995).

Mayıs 1974’te Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Yerleşkesi’nde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeni bir okul kurulmuştur. Ne var ki eğitim teknolojilerindeki son gelişmelerden yararlanarak deneysel bir yaklaşımla ve kapsamlı bir program yapısıyla öğretime başlayan bu deneme okulu yeterli hazırlıklar yapılmadığı ve gerekli kaynaklar sağlanamadığı gerekçesiyle 1975 yılında kapatılmıştır (MEB, 1995).

6 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu yayımlanarak Yüksek Öğretim Kurulu kurulmuştur (Küçükahmet ve diğ., 2003). 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “Yüksek Öğretim Kurumları Kanunu” öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlar, bütün taşınır ve taşınmaz mallarıyla birlikte, çeşitli üniversitelere devredilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirmede yeni bir döneme girilmiştir (Binbaşioğlu, 1995).

28 Mart 1983 tarihinde yayınlanan 2809 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek

Kabulüne Dair Kanun” ile yükseköğretim kurumları yeniden teşkilatlandırılmıştır. Bu teşkilatlanma sonucunda o yıl toplam üniversite sayısı 27'ye çıkarılmıştır. Bu 27 üniversitenin 22'sinde öğretmen yetiştiren bir ya da birden çok birim açılmıştır (Deringöl, 2007).

Yüksek Öğretim Kurulu’nun kurulmasından sonra üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Yüksek Okulları (2 Yıllık) ve Eğitim Fakülteleri (4 Yıllık) şeklinde kategorize edilmiştir. Yüksek Okullar birinci kademeye, fakülteler ise ikinci kademeye ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmeyi üstlenmiştir (Küçükahmet ve diğ., 2003). Bu değişim ile gerek ilköğretim gerek ortaöğretim için öğretmen yetiştiren kurumlar 1992'den itibaren genellikle Eğitim Fakülteleri olmuştur (Ataünal, 2003).

YÖK'ün, öğretmen yetiştirme ile ilgili alacağı kararları oluşturmada danışma organı olarak faaliyet göstermek amacıyla Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi 19.09.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı Yükseköğretim Kurulu kararıyla; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek, geliştirmek için kurulmuştur (Türk, 1999).

Öğretmen yetiştirme programları Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile ilk ve ortaöğretimde kısa ve uzun vadede ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesi için 4306 sayılı kanunla uygulamaya giren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Bu program 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konularak eğitim sistemine yeni düzenlemeler getirilmiştir.

2006-2007 akademik yılından itibaren de Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yenilikler yapılmıştır. 27 Ağustos 2009 tarihli YÖK Genel Kurulu toplantısında, Fen-Edebiyat Fakültelerinde eğitim gören öğrencilere, lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon alma hakkı tanınmıştır. Bu kararla Fen Edebiyat Fakülteleri ve bir manada da İlahiyat Fakülteleri öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültelerine alternatif fakülteler haline getirilmiştir. Böylece branş öğretmenliği yeterliği 21 kredilik formasyon eğitimine indirilmiştir (Bilir, 2011).

Bütün bunlardan hareketle, Öğretmen Yetiştirme Programlarının tarihsel süreç içerisinde sürekli bir değişim gösterdiğini söylemek yerinde olacaktır.

2.1.2 Öğretmen Yetiştirme Programlarının Güncelleştirilme Nedenleri

Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açikoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarındaki sorunları çözümlmeye yönelik bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak YÖK tarafından 2007 yılında Öğretmen Yetiştirme Programları yeniden düzenlenmiştir (Beşoluk ve Horzum, 2011). Eğitim Fakültelerinin de buradan hareketle ortak standartlara sahip olması, sürecin bir gereği olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmesi Yükseköğretim Kurulu'na uygun bulunmuş ve bu çerçevede, Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakülteleri yönetici ve öğretim elemanlarıyla konuyu paylaşmış, programları bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak amacıyla çalışmalar başlatmıştır (YÖK, 2007).

2.1.3 Öğretmen Yetiştirme Programlarını Güncellemede İzlenen Yöntem

Öğretmen Yetiştirme Programlarının yeniden düzenleme sürecinde, geniş katılımlı bir yaklaşım benimsenmiş olup yeni programların, ortak aklın ürünü olmasına özen gösterilmiştir. Programları güncellemek üzere, Eğitim Fakülteleri dekanlıklarının görüşleri de dikkate alınarak, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinden 25 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan grup “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı”nda yeni öğretmen yetiştirme program taslaklarını hazırlamıştır. Taslak programlar, görüşleri alınmak üzere Eğitim Fakülteleri dekanlıklarına gönderilmiştir (YÖK, 2007).

Fakültelerden gelen görüş ve öneriler “Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu” tarafından titiz bir çalışma ile değerlendirilerek Eğitim Fakültelerinin, ortaöğretim branş öğretmenliği hariç, ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren

bölümlerinde yürütülen programlara son şekli verilmiş, 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda uygulama için olur alınmıştır. İlk yılı uygulamaya konulan yeni programların ikinci, üçüncü ve dördüncü yılına ait bazı derslerin kod, kredi ve adlarında, fakültelerden gelen görüşler de dikkate alınarak küçük düzeltmeler yapılmıştır (YÖK, 2007).

2.1.4 Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde Öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.1.4.1 Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde:

Ayaz ve diğ. (2015), Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelemiş ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Bunun için 2006–2012 yılları arasında Türkiye’de konu alanı ile ilgili Türkçe olarak yazılmış lisansüstü tezler incelenip değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışmada meta-sentez ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalarda genel olarak mevcut öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Öğretmen yetiştiren kurumların altyapı ve öğretim üyeleri bakımından ayrıntılı bir şekilde inceleyen çalışmalara da ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, ülkemizde alternatif öğretmen yetiştirme modeli sunacak çalışmaların artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Erten (2015), “Çalışmakta olan öğretmenlerin dinlenmesi: Öğretmen yetiştirme programları için çıkarımlar” adlı çalışmasında: çalışmakta olan öğretmenler dinlendiğinde, sıklıkla gerçek öğretme yaşantılarını yetiştirilme sürecinde tecrübe edemediklerinden, bu yüzden bağlamsal zorlukların bilincinde olamadıklarından ve gerçeklerle idealler arasında yanlış bir eşleşme olduğundan şikâyet ettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarının daha fazla gerçek öğretim deneyimi sunmasını ve öğretmen adaylarına gerçek hayatta

yaşayabilecekleri sorunların üstesinden gelebilmede yardımcı olmasını önerdiklerini vurgulamaktadır.

Kasapoğlu (2015), Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamaları ile ilgili genel bir çerçeve çizmek amacıyla 2000-2010 yılları arasında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir. Araştırma okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması üzerine, yöntemine göre sınıflandırılan 36 çalışmadan (19 araştırma makalesi ve 17 yüksek lisans ve doktora tezi) oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; araştırma makalelerinin 13’ünün, tezlerin ise 10’unun nicel araştırma desenine sahip olduğu görülmüştür. Yapılan içerik analizi sonucunda beş ortak tema oluşturulmuştur: (1) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını etkileyen ve yordayan değişkenler; (2) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması üzerine olumlu görüşler; (3) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması üzerine olumsuz görüşler; (4) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin rol ve beklentiler; (5) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için öneriler.

Yıldırım (2013) “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar” adlı çalışmasında ülkemizde yapılan öğretmen eğitimi araştırmalarını beş başlık altında sınıflandırmıştır: Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum ve algıları; öğretmen adaylarının yeterlik algıları; okullarda uygulama; öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmeler; öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumu üzerindeki etkileri. Bu araştırmalardan öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili olanlar daha çok anketler yoluyla, öğretmen eğitimi programları ve okullarda uygulama araştırmaları ise nicel, nitel ya da karma desenlerle gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Öğretim süreçleri ile öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri ilişkilendiren araştırmaların ise deneysel, ilişkisel ya da nitel desenlerle yapıldığını vurgulamıştır.

Avşar (2012), “Türkiye İçin Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Oluşturulması” adlı doktora tezinde beden eğitimi öğretmen eğitimi için standart oluşturmak istemiştir. Bunun için en az doktora düzeyinde öğrenim görmüş 50 uzman ile görüşülmüştür. Çalışma sonucunda: Özel alan bilgisi standartlarının ilki “içerik bilgisi”dir. İkinci standart ise “yaşam boyu spor kültürü kazandırma” standardıdır. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Standart alanı içinde “beden eğitimi dersini planlama”,

“beden eğitimi dersi öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirme”, ölçme ve değerlendirme”, “öğrenciyi iyi tanıma”, “işbirliği yapma”, “mesleki gelişim”, “sınıf yönetimi ve liderlik”, “iletişim becerisi” ve “ teknoloji kullanımı” becerilerine sahip olmalıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2012), “Türkiye’ de Coğrafya Eğitimi: Öğretim Programı, Öğretmen Eğitimi ve Ders Kitapları Boyutu” adlı doktora tezinde amaç 1923–2008 yılları arasında Türkiye’de Coğrafya eğitimde “öğretim programı, öğretmen eğitimi ve ders kitapları” konularında uygulamaları belirlemek, bu uygulamaların nitel ve nicel yeterliliğini ortaya koymaktır. Çalışma sonucunda: Öğretim programlarına; siyasal, teknolojik ve ekonomik gelişmeler, sosyolojik ve toplumsal ihtiyaçlar, öğrenci, öğretmen ve halkın beklentileri yeterince ve süresinde yansıtılmadığını, Coğrafya Öğretim programları ikisi taslak olmak üzere yapısal ve içerik olarak dokuz kez geliştirilip değiştirildiğini, Coğrafya öğretmeni yetiştirmede bazı alan bilgisi yeterliliklerinde eksiklik görüldüğünü ifade etmektedir. Beşeri ve ekonomik coğrafyada siyasi coğrafya, ticaret, ziraat ve madencilik gibi konuların alan bilgisine yer verilmediğini ancak tutum ve değerler konusunun coğrafya öğretmeni yetiştirmede oldukça önemli bir yeri bulunduğunu vurgulamaktadır. Coğrafya kitaplarının çok yönlü ele alınmasını, deneysel ve farklı görüşlerin de yer aldığı kitaplar olması gerektiğini belirtmektedir.

Çelik (2011) çalışmasında, eğitimde görev yapan öğretim elemanlarının standart belirlemeye göre öğretim kalitesinin artması ve bu konuda ki öğrenci görüşleri, Türkiye’deki eğitim sistemiyle Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya’da görev yapan dil öğretim elemanlarının kalite standartları hakkındaki bakış açılarının kıyaslanmasını araştırmıştır. Bu çalışmada öğretmen yetiştirme ile ilgili standartların Türkiye’de YÖK tarafından konulduğu ama öğretim elemanlarıyla ilgili konulmadığı eleştirilmektedir.

Durusoy (2011) “Öğretmen Yetiştirmede Web 2.0 ve Dijital Video Teknolojilerinin Kullanılarak Öğretmenlik Öz-Yeterliğinin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlik uygulaması dersinde Web 2.0 teknolojileri ve dijital video kullanımının öğretmen adaylarının öz-yeterliği üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde okuyan 10

öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin ders anlatımları belirli aralıklarla üçer defa video kaydına alınmış ve bu görüntüler Web 2.0 tabanlı bir sosyal paylaşım ağı olan “Facebook” üzerinden paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterliğindeki gelişimleri incelemek üzere nitel veriler öğrenciler, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanı tarafından videoya yapılan yorumlardan alınmıştır. Sonuçta, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliğinde pozitif yönde bir değişim olduğu ve nitel verilerin bunu desteklediği tespit edilmiştir.

Ayaydın (2010) çalışmasında, görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede kalitenin sağlanabilmesi için; öğretmen yetiştirme programlarına, bu programlara öğrenci seçimine ve öğretim elemanlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesini gerekli görmüştür. Bu araştırma, görsel sanatlar eğitiminde kalite standartlarının gerekliliğini ortaya koymak, bu konuda yapılan çalışmaları tanıtmak ve bunlar üzerinde tartışmayı amaçlamıştır. Gelişmiş ülkelerce benimsenen içerik ve başarı standartlarının ülkemizde yer almadığı, yani bu alanda istenen düzeyde yerleşmiş bir standart kavramından bahsedilemeyeceği sonucunu çıkarmıştır.

Erkuş ve Özdemir (2010), Eğitim Fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri ve görüşlerin cinsiyet, unvan ve idari görevi olup olmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretim elemanları genel olarak akreditasyon sürecine fakültelerinin daha çok öğrenci boyutu yönünden hazır olduğunu düşünürken, fakültelerinin akreditasyona hazır olması konusunda ise öğretim elemanı, fakülte, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim, kalite güvencesi gibi diğer boyutlar yönünden kararsız tutum sergilendiğini sonucuna ulaşmışlardır.

İlikli (2010), “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Öğretmen Yetiştirme Sorunu (Darülmüallimin ve Darülmüallimatlardan Öğretmen Okullarına)” adlı yüksek lisans tezinde Osmanlı Döneminden başlayarak Cumhuriyet dönemindeki öğretmen okullarına kadar genel bir tarama yapılmıştır. Çalışmasında, Tanzimat öncesi Osmanlı eğitim sisteminde din adamı ve eğitimcinin aynı kişi olduğunu, eğitim verilen yerin herhangi bir yer olabileceğini ve eğitim ihtiyaçlarının halk tarafından karşılandığını ifade etmektedir. Fatih Döneminde temiz ve rahat okuyacakları medreselerin

yapıldığını ve Pedagojik eğitimin temellerinin de bu dönemde atıldığını vurgulamaktadır. 16. yüzyılın sonlarına kadar medreselerde görev yapmak için yeterli mesleki ve dini bilgilere haiz olmak gerekli görüldüğünden buralarda okuyan kişiler nitelikli şekilde yetiştirildiğini, Maarif Nizamnamesi'nin yayınlanmasının ardından muallim sayısının ve kalitesinin de arttığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen okulları ve 2. Meşrutiyetten Cumhuriyet' e kadar çok sayıda okul açıldığını ifade etmektedir.

Adıgüzel ve Sağlam (2009) konuyla ilgili alan yazında yer alan araştırma ve kaynaklara dayalı olarak öğretmen eğitiminde kalite standartlarının gerekliliğinin ve öneminin betimlenmesini amaçladıkları çalışmalarında önce öğretmen eğitiminde program standartları geliştirmenin gerekliliği ve önemi sonra ABD, İngiltere ve Türkiye'deki öğretmen eğitiminde program standartları geliştirme çalışmaları incelemişlerdir. Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlayan eğitim programlarına ilişkin program standartlarının geliştirilmesi, kalite güvencesi ve akreditasyona temel oluşturarak kurumların kalite ve verimliliğini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Baydemir (2009), “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan dersler ile ilgili tüm içerikleri çeşitli kategoriler boyutunda incelemek, okul öncesi öğretmenin nasıl bir eğitim sürecinden geçirildiğini programın içerik boyutunda saptamak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, 1998 – 1999 ve 2006 – 2007 Eğitim – Öğretim yıllarında uygulamaya konulan okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarında “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” ders kategorisinde yer alan derslerin toplam kredi sayılarında ciddi bir düşüş görüldüğü ancak “Alan Bilgisi” ders kategorisinde ise kredi sayıları artışı ifade edilmektedir. Aynı şekilde “Genel Kültür” dersleri ve ders saati sayıları arttırıldığı vurgulanmıştır.

Dereobalı ve Ünver (2009) çalışmalarında, 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programını (OÖLP) öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmanın verileri Türkiye’deki 26 üniversitenin Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda görevli 65 öğretim elemanından bir anket ile toplanmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarının çoğu

programdaki derslerin uygun olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, programa 70 dersin daha eklenmesi ve 30 dersin adının değiştirilmesini önermişlerdir. Önerilen ders adlarında ‘okulöncesi eğitim’ sözcüklerini kullanma eğilimleri vardır. Çalışmanın Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı üzerinde yönetsel ve uygulama açısından ayrıntılı olarak düşünülmesine ve ileride uygulanacak programlar ve bu programların değerlendirilmesi için kaynak oluşturabileceğini ifade etmişlerdir.

Kalkanlı (2009), “Türkiye İle Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Mesleki Eğitim Dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye ile Fransa Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, Fransa’ da tüm eğitim kurumlarındaki okullaşma oranı düzenli dağılım gösterirken, Türkiye’ de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin neredeyse tamamı okullaşırken, diğer kademelerde okullaşma oranının çok düşük olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Fransa’daki okullar Bilgi, İletişim ve Teknolojileri bağlamında yapılandırılırken, Türkiye’nin bu alanlarda yeterli imkânlarla sahip olmadığı ifade edilmiştir. Bununla beraber, Türkiye’ de üniversiteler YÖK tarafından yönetilirken, Fransa’ da MEB’ e bağlı olarak yürütüldüğü, Fransa’nın oran olarak eğitime Türkiye’den daha fazla bütçe ayırdığı, Fransa’ da ağırlıklı olarak meslek bilgisi dersleri yer aldığı ve bölgesel planlamalar yapılarak sistematik bir öğretmen kontenjanı ayrıldığı ifade edilmektedir.

Kilimci (2009), Türkiye ve AB ülkelerini karşılaştırmıştır. Yapmış olduğu doküman analizi sonucunda AB ülkeleri ile Türkiye arasında öğretmen eğitiminde genel olarak çok büyük farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir.

Turan (2009), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri ve Önemi” adlı yüksek lisans tezinde amaç, Ladik Akpınar Köy Enstitüsü’ nün tarihsel kimliği, belgelere ve bu okulda okumuş halen hayatta olan mezunların görüşlerine dayalı olarak “okul, öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve eğitim ortamı” yönlerinden ortaya koymaktır. Okul resmi arşivi taranmış ve ayrıca bulunan mezunlarla birebir görüşmeler yapıp kayıt altına alınmıştır. Çalışmada, Akpınar Köy Enstitüsü’ nün basılı bir öğretim programı olmadığı, çevre ve şartlara göre programda değişiklik yapılabildiği ve Akpınar Köy Enstitüsü’nde tarım, hayvancılık, dülgerlik,

yapıcılık, demircilik, biçkidikiş gibi teknik bölümlerin olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca resim, müzik, tiyatro gibi sanatsal alanlar da mevcut olduğu ve birebir hayata dönük programlarla öğretmen yetiştirildiği vurgulanmıştır.

Yanpar (2009), Türkiye ile Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerden Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme sistemlerinin İngilizce öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelendiği bu araştırmanın amacı öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması için vizyon geliştirmektir. Araştırma 2007-2008 öğretim yılı Güz döneminde üç ülkede yapılmıştır. Nitel verilerin elde edildiği bu çalışmada 150 öğretmen adayına açık uçlu sorular sorulmuş ve 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda her üç ülkede de Öğretmen Yetiştirme Programı'nın "uygulamalı olması" olumlu yön olarak belirtilmektedir. Olumsuz yön olarak en fazla vurgulanan "teori fazlalığı" kavramıdır. İyi bir öğretmen yetiştirme programının özelliği olarak "daha çok uygulama" en fazla belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının nitelikli öğretmende bulunması gereken niteliklerle ilgili en çok vurguladıkları "sabır" ve "eğitilmiş olma" kavramlarıdır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştirmede standartlar ve geliştirilmesi için öneriler tartışılmıştır.

Adıgüzel (2008), 'Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi' isimli doktora tez çalışmasında, 50 eğitim fakültesinde görevli toplam 708 öğretim öğretim elemanlarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, "Öğretim elemanları" ve "Yönetim" standart alanlarında öğretim elemanları ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu standartların genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği belirtilmiştir. "Kalite güvencesi" alanındaki standartların gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Arslan (2008) tarafından hazırlanan 'Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi' adlı doktora tezinde öğretmen eğitiminde akreditasyona ilişkin üç genel amaç bulunmaktadır. İlk olarak yükseköğretimde akreditasyonun nasıl olduğunu belirlemek için bazı ülkeler incelenmiştir. İkinci olarak öğretmen eğitiminde akreditasyonun nasıl olduğunu belirlemek için bazı ülkeler incelenmiştir. Son olarak Türkiye' de öğretmen eğitiminin akreditasyonu için

kullanılabilecek bir model önerisi ortaya koyulmuştur. Çalışma grubunda öğretmen yetiştiren fakültelerin çeşitli birim ve görevlerinde bulunan toplam 86 öğretim üyesi bulunmaktadır. Sonuç olarak; yükseköğretimde akreditasyonun ülkeler arasında bazı farklılıklarla birlikte yeni açılan programların devlet tarafından onayını sağlamak, programların kalitesini iyileştirmek gibi amaçlarla yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi akreditasyonunun bazı ülkelerde eğitim bakanlığı, bazı ülkelerde ise kar amacı gütmeyen bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından yapıldığı görülmektedir. Türkiye için önerilen öğretmen eğitimi akreditasyon modeli, “öğretmen eğitimindeki temel ilkeler”, “akreditasyon organları”, öğretmen eğitimi akreditasyon kurumunun görev ve sorumlulukları”, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreci”, akreditasyon kategorileri ve geçerlik süreleri” ve “akreditasyon standartlarının yapısı” olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda; Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu’nun oluşturulması yoluyla öğretmen eğitimi programlarının dışsal değerlendirmesinin yapılması, akreditasyon sürecinin işleyişinde büyük öneme sahip olan standart belirleme çalışmalarının yapılması, akademisyenlere akreditasyonla ilgili seminerler verilerek, öğretmen yetiştiren kurumlarda kalite kültürünü geliştirme çalışmalarının yürütülmesi önerilmiştir.

Bay (2008), “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dalında okuyan 67 öğretmen adayı üzerinde çalışılmıştır. Öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubu yapılandırmacı program uygulamalarıyla ders işlerken, kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlemişlerdir. Bulgularda deney grubu öğrencilerinin son-test, izleme testi, klasik test ve öğretim ortamına ilişkin tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin, öğrenme ortamının gerçek yaşamla ilişkisine, eleştirel düşünmenin oluşumuna, öğrenen rolüne, öğretmen rolüne, yöntem ve tekniklere, değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulunmuştur.

Kalaycı (2008), “Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli Olarak Köy Enstitülerinin Etkileri: Eskişehir-Çifteler Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Çifteler Köy Enstitüsü’nün öğretmen yetiştirmedeki yeri ve etkisi incelenmiştir. Bunun için okul arşivi taranmış ve okuldan mezun olanlarla mülakat yapılmıştır. Çalışmada,

Enstitünün; modernleşmek, çağdaşlaşmak, kırsal alandaki geniş halk kitlelerini yeni rejime uygun bir eğitimden geçirmek suretiyle, devrimlerin kökleşmesini ve halka mal edilmesini sağlamak amacını güden bir siyaset felsefesi sonucu kurulduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, çok partili hayat geçişle birlikte, enstitü ve enstitü mezunu öğretmenleri kendi nüfuzlarının devamı açısından toprak ağalarının siyasetteki ağırlığı artmış ve enstitülerin kapanış sürecinin başladığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, Çifteler Köyünün, enstitü ile birlikte büyük bir değişim gösterdiği ve sosyo-kültürel, sanat, zirai alanlar başta olmak üzere birçok alanda geliştiği belirtilmektedir.

Öztürk (2008) araştırmasında, 1998 ve 2006 programlarını doküman analizi yöntemiyle karşılaştırarak, birçok olumlu değişiklik yapıldığını ortaya koymaktadır: 1) Genel Kültür kategorisindeki ders sayısının 9'dan 16'ya, kredisinin de 23'ten 38'e yükseltilmesi, 2) Araştırma derslerinin eklenmesi, 3) Alan Bilgisi kategorisindeki ders sayısının 25'ten 28'e yükseltilmesi, 4) Kuramsal ders saatlerinin artırılıp, fakülte ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki uygulama saatlerinin azaltılması, 5) İçerik kategorileri oranlarının öğretim yıllarına daha uygun şekilde dağıtılmış olması ve 6) Okulöncesi eğitim kurumlarında yürütülen uygulama derslerinin kuramsal saatlerinde artış olması. Öte yandan araştırmada, 1998 programında I ve II şeklinde adlandırılmış olan bazı derslerin (Ör., Drama) 2006 programında tek derse indirilmiş olması ise olumsuz bir durum olarak ifade edilmiştir.

Akıllı (2007), "Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin; öğretmen adaylarına video kayıt aracılığıyla sağlayacak olduğu geri bildirimin, adayların kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrenciler ile iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilebilmesine bir katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 5 kişiyle çalışılmıştır. Okul deneyimi dersinde öğrencilerin anlatmış oldukları dersler video kamera ile kaydedilmiş ve bu görüntüler kendilerine izlettirilmiştir. Sonuç olarak, kullanılan yöntemin, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenin kendi anlattığı dersi daha sonra izlemesi ders esnasında fark etmediği birçok durumu fark etmesini sağlamıştır.

Çankaya (2007), “Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türk Ve İngiliz Eğitim Sistemlerini genel olarak karşılaştırıp, her iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılıklı olarak incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada; Türk Eğitim Sistemi, merkezi ve bürokratik bir yapıya sahip iken, İngiliz Eğitim Sistemi çok bürokratik bir yapıya sahip olmayıp, yerel otoriteleri sisteme dâhil ettikleri vurgulanmıştır. Ayrıca, İngiltere’de okul öncesinden ortaöğretime kadar okullaşma yayılırken, Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki çocukların tamamının okullaştırılmadığı, Türkiye’ de öğrenci seçme sınavından yeterli puan alan kişi öğretmen yetiştiren fakültelere kayıt olabilirken, İngiltere’ de adaylar mülakat sonucu gerekli nitelikte oldukları takdirde fakülteye kayıt olabildikleri ifade edilmiştir. İngiltere’ de okul deneyimi 32 hafta iken, bu Türkiye’de 16 hafta olduğu ve Türkiye’de öğretmen adayları mezun olduktan sonra merkezi bir sınava girerken, İngiltere’de öğretmenleri okulların kendilerinin seçtiği belirtilmiştir.

YÖK tarafından 2007 yılında hazırlanan “Türkiye’nin Yüksek Öğretim Stratejisi” isimli yayında, Eğitim Fakültelerinin performansının geliştirilmesinde önemli olduğu ifade edilen altı stratejik hedeften birisinin “Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlarla ilgili çalışmaları geliştirmek” olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence standartlarını ortaya koymakta ve bu standartlar ışığında kendi eğitim sistemlerini değerlendirmektedir. Yükseköğretim Kurulu Bologna Süreci çerçevesinde akademik değerlendirme ve kalite geliştirmeye yönelik birtakım çalışmalar yapmakla birlikte kalite standartlarının belirlenmesine yönelik akademik çalışmaların yetersiz olduğu görünmektedir.

Yanpar-Yelken ve diğ. (2007), çalışmalarında ise öğretmen adayı görüşlerine göre eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirlemişlerdir. Bulgulara göre, öğretmenlerde ve öğretim elemanlarında bulunması gereken en önemli mesleki özellikler “alanına tuhâkim olma, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olma”, en önemli kişisel özellikler “hoşgörülü olma ve saygılı olma”, iletişim becerisine sahip olma”, “hümanist” olmadır. Eğitim programlarıyla ilgili olarak da “programın uygulamaya yönelik olması”, “fakülte yönetiminin demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması”, “finansal açıdan öğrenciler ve öğretim elemanlarına destek sağlayabilecek yeterlilikte olması”, “tesis ve donanım açısından

bilgisayar sayısının yeterli sayıda olması ve internete erişimin sınırsız olması”, “yerleşkelerde ulaşılabilir bir PDR hizmetinin sunulması”, “bilgi teknolojileri açısından ise bilgi teknolojileri salonunun olması” gerektiği ön plana çıkmıştır.

Aküüm (2006), “Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin Öğretmen/Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Diyarbakır ve Ergani Anadolu Öğretmen Liselerindeki 48 öğretmen ile Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 56 öğretim elemanı ile çalışılmıştır. “Amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme” olmak üzere görüşler dört boyutta incelenmiştir. Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme programlarının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark sadece “süreç” boyutunda saptanmıştır.

Saban (2006), “Okul Teknoloji Planlaması: İlköğretim Okulları İçin Uygulamalı Bir Model Önerisi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi Açısından Sonuçları” adlı doktora tezinde “Okul teknoloji planlaması” olgusunu irdelemek ve etkili okul teknoloji planlamasına ilişkin olarak ilköğretim okulları için uygulamalı bir model önerisi sunmak amaçlanmıştır. Ar-Ge metodolojisi ile Konya’ da bir ilköğretim okulunun teknoloji profili anketlerle belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Seçmeci Okul Teknoloji Planlama Modeli” ne göre etkili bir teknoloji planlama süreci birbiriyle etkileşimli 11 temel boyuttan oluşmaktadır. Modelin uygulandığı okulun teknoloji entegrasyonu hususunda iyi bir konumda olduğu ancak bu entegrasyon sürecinin sistematik olmadığı ve daha çok öğretim personeli bazında bireysel bir çaba olarak algılandığı ve gerçekleştirilmeye çalışıldığı sonucuna varılmıştır.

Şahin (2006), “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri yerli ve yabancı literatür taranarak karşılaştırılmıştır. Bulunan önemli sonuçlar şöyledir; Belçika, İngiltere ve Polonya’da öğretmenlik eğitimi veren kuruluşlar adayların eğitime uygun olup olmadıklarını mülakat yoluyla belirlemektedir. Fransa, İtalya, Polonya ve Yunanistan’da öğretmenlik eğitimi

müfredatının genel içeriğini MEB'nın belirlediğini, Belçika ve İspanya' da hizmet içi eğitim kurs ve faaliyetlerine katılımın gönüllülük esasına dayandığını ve İtalya' da ise hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmanın hem bir hak hem de bir görev olduğunu ifade etmiştir.

Yavuzer ve diğ. (2006) çalışmalarında, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunlarının Öğretmen Yetiştirme Programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla bir anket geliştirilmiş ve 337 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Sınıf Öğretmenliği mezunlarının eğitim bilimlerinin temel derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları bulunmuştur. Alan derslerinden ise Fen ağırlıklı derslerden, genel kültür derslerinden ise yabancı dil dersinden yararlanamadıkları bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler verilmiştir.

Taş'ın (2004) araştırmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartları ve Bu Standartların Fakültelerde Gerçekleşme Durumu öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre beş boyuttaki standartlar büyük ölçüde uygun bulunmuştur. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları standartların tamamını öğretmenlerden daha önemli bulmuş, standartların önem derecesinin gerçekleşme durumundan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Baltacı (2002), çalışmasında YÖK'ün 1) Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, 2) Öğretim Elemanları, 3) Öğrenciler, 4) Fakülte-Okul İşbirliği, 5) Tesisler Kütüphane ve Donanım, 6) Yönetim, 7) Kalite Güvencesi alanlarında geliştirdiği Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının önem derecesi ve fakültelerde gerçekleşme düzeyini öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır.

Erişen (2001), mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve belirlenen standartların fakültelerde gerçekleştirilme derecesinin değerlendirilmesi amacıyla bir anket uygulanmıştır. Anket; fakülteye öğrenci kabulü, eğitim programlarının felsefe, amaç ve içeriği,

öğretme ve öğrenme stratejileri, programda çeşitlilik, programın koordinasyonu, güvenlik ve sağlık hizmetleri, özel eğitim gereksinimleri, rehberlik ve destek hizmetleri, insan kaynakları, kütüphane ve teknoloji merkezleri, tesisler ve donanım, finansman, yönetim, öğretim elemanları ve program değerlendirme ve geliştirme alanlarında geliştirilen standartlar yer almaktadır.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle öğretmen, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda, mesleğe ilişkin tutum ve yeterlik algıları, öğretmen eğitimi programlarına yönelik değerlendirmeler, öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumu üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarıyla ilgili karşılaştırmalar da yapılmıştır. Eğitimde kalite ve kalite uygulamalarının önemi üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmalarda öğretmen yetiştirmeyle ilgili standart belirleme çalışmalarında öncelikle programdan başlandığı görülmektedir. Standartlarla ilgili çalışmalarının bir kısmı Bologna süreci kapsamında yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları ya da öğretmen yeterlilik çerçevesi ile ilgili olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmalarda veriler, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili olanlar daha çok tutum ölçekleri uygulanarak, öğretmen eğitimi programları ve okullarda uygulama araştırmaları ise nicel, nitel ya da karma desenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreçleri ile öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri ilişkilendiren araştırmalar ise deneysel, ilişkisel ya da nitel çalışmalar şeklindedir.

2.1.4.2 Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde:

Erawana (2015), “Teacher Training through School-Based Program in Participatory Learning Promotion (Katılımcı Öğrenme Teşviğinde Okul Tabanlı Program Aracılığıyla Öğretmen Yetiştirme)” adlı çalışmada, okul tabanlı program yoluyla öğretmen yetiştirmenin verimliliğini etkileyen 5 faktör olduğunu belirtmiştir.

Bunlar; okulun hazır bulunuşluğu, okul dışı faktörler, iyi bir yetiştirme planı, yetiştirme süreci ve denetçilerin denetim sürecidir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenimi 4 aşamada sınıflandırmıştır: 1) katılımcı öğrenme süreci ile öğrenme ve öğretme etkinliklerinde deneme-yanılma, 2) öğrencilerin öğrenme davranışları ve öğretmenin öğretme rollerine ilişkin sınıf problemleriyle yüzleşme, 3) öğrenme yönetimi süreci üzerine gelişmiş bilgi ve anlayış, 4) katılımcı öğrenmeye göre öğrenme ve öğretme davranışlarında değişim.

Hasan ve diğ. (2015), “Emerging Trends of Using Open Source Technology for Sustainable Teacher Training Programme in Bangladesh (Bangladeş’ te Sürdürülebilir Öğretmen Yetiştirme Programı için Açık Kaynak Teknolojisi Kullanımının Yeni Gelişen Yönelimleri) adlı çalışmalarında, açık kaynak teknolojisi günümüzde farklı kapsamlara uygunluk gösteren güçlü bir alan olduğunu ve beraberinde farklı eğitim uygulamaları ile ilişkilendirilebilen maliyetsiz bir çok dahili yazılım uygulaması sağladığını ifade etmişlerdir. Bu uygulamaların paralı yazılımlarda bile mevcut olmayan özelliklere (masaüstü, dizüstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi birden çok cihazda eş zamanlı doküman paylaşımı sağlamak gibi) sahip olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, bu teknolojilerin gelişmekte olan ülkeler için pedagojik, teknolojik ve mali açıdan kolaylıklar sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen yetiştirmenin bir bakıma gelişen bu teknolojiyi kısa bir süre zarfında birçok eğitim kurumuna tanıtmak anlamına geldiğini ve açık kaynak teknolojisinin internet bedeli haricinde başka bir maliyet gerektirmeyerek sürdürülebilirliğini uzun zaman koruyacağını belirtmişlerdir.

Grossman-Sands-Brittingham (2010), çalışmalarında gelişmekte olan ve akreditasyonu sağlayan, eğitimcilerin ulusal standartlarını incelemişlerdir. Bu çalışma standartlar açısından en önemli sayılabilecek çalışmalardan bir tanesidir. Türkiye’deki durum incelenmiş, YÖK’ün kuruluşu ve öğretmen programlarının YÖK tarafından belirlenmesi ele alınmıştır. YÖK, Eğitim Fakültelerindeki standartlar üzerine bir çalışma yaptırmış ve bu çalışma için gerekenler de şöyle belirlenmiştir;

1. Öğretmen eğitimi için ulusal kriterler
2. Öğretmen eğitimi derslerinin akredite edilmesi
3. Akreditasyonla bölümlerin birleştirilmesi
4. Akreditasyon ve sertifikayla bağlantı kurulması

5. Ulusal standartların muhafaza edilmesi
6. Kalite güvencesi, kontrol ve denetim.

Yurtdışından gelen denetçiler sonucunda, 43 tane Eğitim Fakültesinden 100 tane temsilci görüş bildirmiş ve ulusal kalite standartları bu konuda ortaya çıkmıştır.

İrlanda Öğretim Konseyi (Teaching Counsel) (2009), tarafından hazırlatılan ve dokuz farklı ülkenin (Yeni Zelanda, Kuzey İrlanda, İngiltere, Polonya, Singapur, Finlandiya, İskoçya, ABD, İrlanda) öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırıldığı raporda doküman analizi yapılmıştır. Karşılaştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre tüm ülkeler hayat boyu öğrenme, ekonomi, eleştirel düşünme, farklılıkların ihtiyaçlarının göz önüne alınarak yapılan eğitim ve iyi bir vatandaş yetiştirme konularında kafa yormaktadırlar. Ayrıca, incelenen ülkelerin tamamında öğretmen eğitimi konusunda reformlar yapılmış ya da yapılmaktadır.

Lin ve diğ. (2010) öğretmen eğitimi araştırmalarını beş grup altında toplamaktadır:

1. Öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik, tarama araştırmalarıdır.
2. Öğretmen eğitimi programları ile öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgi, beceri ve tutum arasında ilişki kuran araştırmalardır.
3. Öğretmen eğitimi programları ile mezun öğretmenlerin öğrencilerinin performansları arasında ilişki kuran araştırmalardır.
4. Öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumlarına, algılar ve deneyimler yoluyla odaklanan nitel araştırmalardır.
5. Öğretmen eğitimcilerinin, kendi uygulamaları üzerinde araştırma yapmalarına olanak veren “eylem araştırmaları” yer almaktadır.

Ostinelli (2009), yapmış olduğu çalışmada çeşitli AB ülkelerini incelemiş ve yaptığı doküman analizi sonucunda son yıllarda yapılan reformların etkisiyle AB ülkelerinde öğretmen eğitimi sisteminin daha homojen hale getirildiğini ancak yapılan bütün bu çalışmalara rağmen AB ülkelerindeki eğitim sistemleri arasında hala farklılıklar bulunduğunu ifade etmiştir.

Gollmann (2008) meslek lisesi öğretmenlerinin eğitimi üzerinde yapmış olduğu ve ABD, Almanya, Danimarka gibi ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyerek elde ettiği doküman analizi sonucunda; Almanya gibi çok iyi şekillenmiş ülkelerde, öğretmen yetiştiren eğitim enstitülerinin kendilerini çok fazla baskı altında hissettikleri ortaya çıkmıştır. Aşırı bürokratik ve katı enstitülerin varlığı devam ettiği sürece beklenen yeterliliklerin çoğunun gerçekte uygulamaya geçirilemediği görülmüştür.

Rots ve Aelterman (2008), yapmış oldukları çalışmada üniversiteden yeni mezun olmuş öğretmenlere mail ile anketler göndermiştir ve bu anketlere verilen cevaplar sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adayları fakültenin denetiminde uygulanan okul deneyimi derslerinin kendilerine çok fazla yarar sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen, fakülte ve okullar arasındaki işbirliğinin artırılmasını tavsiye etmiştir.

Morken, Divitini ve Haugalokken (2007) çalışmalarında öğretmen eğitiminde uygulama temelli eğitim (praticice based education) üzerine deneysel bir araştırma yapmışlardır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışma ile öğretmen yetiştirilen merkezlerde uygulanacak derslerin uygulamaya yönelik olması bu şekilde derslerin daha etkili olacağı belirlenmiştir.

Darling-Hammond (2006) çalışmasında, 2000’li yılların başlarında “Stanford Öğretmen Eğitimi Programı” araştırması kapsamında öğretmen adaylarının program içinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin anketler ve görüşmeler yapmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının performansı ile ilgili olarak, öğretmen sertifikasyon sınavının sonuçları kullanılmıştır. Hizmet içindeki performans göstergesi olarak da denetmen raporları, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler; öğretmenlerin planları ve öğretim materyalleri, günlükleri, okullarda uygulama raporları ve değerlendirmeler, veri kaynakları olarak yer almıştır.

Del Schalock ve diğ., (2006) araştırma Amerika Birleşik Devletleri’nin Oregon Eyaletinde yapılmıştır. Süresi 8 yıl olması planlanan bu çalışmada, öğretmen yetiştiren bir programın ne derece etkili olduğu, öğretmen performansı ve bu öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin performansı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmen eğitimi programının farklı boyutlarının, öğretmenin

gerçekleştirdiği sınıf içi etkinliklere ne düzeyde yansıdığı ve bu boyutların hangi düzeyde kalıcı olduğu incelenmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak da uzman değerlendirmeleri, program materyallerinin içerik analizi, görüşmeler ve gözlemler, algı anketleri, öğrenci ürünleri ve başarı düzeyleri gibi çok boyutlu veri kaynakları kullanılmıştır.

Laferrière ve diğ. (2006) öğretmen eğitiminde e-öğrenme konusunda meta-analiz çalışması yapmışlardır. Çalışmalarında Uzakdoğu ülkelerinde yapılan çalışmalar incelenmiş ve sonucunda öğretmen eğitimi programlarında genel olarak internetin kullanıldığı ama sadece bilgi paylaşımı ya da iletişim amacıyla kullanıldığı belirlenmiş, bir başka deyişle internetin eğitim sürecini etkileyecek şekilde kullanılmadığı anlaşılmıştır. Bunun giderilmesi için öğretmenlerin teknolojilerin eğitimde kullanımı konusunda geliştirdikleri ön yargılarının yıkılması gerektiği ve ayrıca yeni teknolojileri nasıl kullanabilecekleri konusunda uygulamalı olarak eğitim verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Levine (2006) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretmen eğitiminde beş önemli yeniliğin gerektiğini açıklamıştır. Birincisi öğretmen yetiştirme kurumları aynı Tıp Fakültelerindeki gibi uygulamaları daha ciddi bir şekilde yapmalı. İkincisi öğretmen yetiştiren programlar öğrencilerinin akademik olarak nasıl yetiştirildiklerini değerlendirmelidir. Üçüncüsü Öğretmen Yetiştiren Programlar zenginleştirilmeli, en az beş yıllık eğitim getirilmelidir. Dördüncüsü Öğretmen eğitimi için kalite kontrol getirilmeli ve her öğretmen yetiştirilen kurum değerlendirilmelidir. Beşincisi Öğretmen eğitiminde başarısız olan kurumların kapatılması ve doktora programı bulunan bölümlerin desteklenmesi önerilmektedir.

Von Calsburg (2006), Almanya Öğretmen Sistemini incelerken yapmış olduğu doküman analizi sonucunda; öğretmen eğitiminin açık ve dinamik bir yapıda olduğu ancak eski sistemde bozulmalar görülen bölümlerle ilgili değişikliğe gidilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sachs (2003), çalışmasında, öğretmen eğitiminde standart kavramının tartışılmaya başlandığı 1990'li yıllarda Avustralya'daki uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma alanyazına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Yazar,

Avustralya’da öğretmen eğitiminde standartların uygulandığı ilk yıllarda, standartların öğretimi geliştirmekten çok öğretimi denetlemek amacıyla kullanıldığını belirtmiştir.

Campbell ve Kyriakides (2000), tarafından İngiltere ve Kıbrıs sınıf öğretmenliği programının kalite standartları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Standartlar üç açıdan incelenmiştir: var olan, gerçekleşen ve beklenen olarak. Devletin belirlemiş olduğu standartların her zaman en yüksek standartlar olmayabileceği ortaya konulmuştur.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle öğretmen eğitimi programlarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, gelişmekte olan ve akreditasyonu sağlayan öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini incelemişlerdir. Ayrıca, mesleğe ilişkin tutum ve yeterlik algıları, öğretmen eğitimi programlarına yönelik değerlendirmeler, okul tabanlı program yoluyla öğretmen yetiştirmenin verimliliği de araştırılmıştır. Ayrıca, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarıyla ilgili karşılaştırmalar da yapılmıştır. Çalışmalarda eğitimde kalite uygulamalarının önemi üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmalarda teknolojilerin gelişmekte olan ülkeler için pedagojik, teknolojik ve mali açıdan kolaylıklar sağladığını ifade etmişlerdir. Öte yandan eğitimcilerin ulusal standartlarını inceleyen araştırmalarda yapılmıştır. YÖK’ün kuruluşu ve öğretmen programlarının YÖK tarafından belirlenmesini ele alan çalışmalar da gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmalarda; öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik tarama araştırmaları ve öğretmen eğitimi programları ile öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgi, beceri ve tutum arasında ilişki kuran araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen eğitimi programları ile mezun öğretmenlerin öğrencilerinin performansları arasında ilişki kuran araştırmalar da yapılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumlarına, algı ve deneyimlerine yönelik nitel araştırmalar ve öğretmen eğitimcilerinin, kendi uygulamaları üzerinde araştırma yapmalarına olanak veren “eylem araştırmaları” da yer almaktadır.

2.2 Yaşam Boyu Öğrenme

Beşikten mezara kadar eğitim anlayışının önemli olduğu bu yüzyılda, gençlikten yaşlılığa, köyden kente, tarım toplumlarından sanayi toplumuna kadar tüm eğitim yaşantıları her toplumda farklı şekilde ortaya çıkmaktadır (Ballantine, 2012). Hızla değişen dünyamızda başarılı olabilmek, gelişen teknolojiye yeniliklere ayak uydurabilmek için bilgiye ulaşmak ve bilgiyi sürekli yenilemek çok önemli bir hale gelmiştir. Yaşadığımız yüzyılda en temel değer bilgidir. Bilgi dünya ekonomileri için yaşamsal önem taşıyan bir kaynak, teknolojik ve bilimsel değişim için önemli bir unsurdur. Öyle ki eğitimin de vazgeçilmez temel kaynağıdır. Öğrenmenin artık okullarla sınırlı olmadığı ve yaşam boyu devam ettiği göz önüne alındığında bilgiyi kullanma becerisi öğrenmeyi öğrenmenin yapı taşı olarak ifade edilmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004).

Günümüzde; bilgi kullanımının sektörlere ve kullanıcılara aktarılması değişik yöntemleri de beraberinde getirmiştir. Sürekli Eğitim, Yaşam Boyu Eğitim veya Yaşam Boyu Öğrenme kavramları öncelikli olarak üniversitelerde şekillenmiş ve daha sonra yerel yönetimleri de kapsayan kurumsal yapılanmalara dönüşmüştür (Vural, 2003). Ayrıca, değişimin hızı, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz kalmasına neden olmakta bir başka deyişle yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Ayhan, 2005). Özellikle 1950’li yıllardan sonra sıklıkla kullanılan yaşam boyu öğrenme kavramı, iş yaşamında, kişiler arası ilişkilerde, bilginin hızla üretilmesinde, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişiklikler nedeniyle günümüzde dünya çapında dailgi gören bir yaklaşım olmaktadır (Halis, 2002; Bryce, 2004; Demirel, 2005; Gülbahar, 2009).

Yaşam boyu öğrenme; her türlü bilgi, beceri ve niteliğin beşikten mezara kadar olan süreçte kazanılması ve güncellenmesidir (Gündoğan, 2003). Formal eğitimin yanında her türlü informal eğitimi de içine alan yaşam boyu öğrenme, bilgi ve yeterliliklerin gelişimine katkı sağlayarak bireylerin bilgi toplumuna uyumunu kolaylaştırır (Candy, 2003). Bu süreçte büyük öneme sahip öğrenme fırsatları yaşam boyu öğrenme aracılığıyla gerçekleşir (Özcan ve Uzunboylu, 2012). Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda yeterliliklerin güncellenmesi yoluyla kişilere alternatif fırsatlar sunmak anlamına da gelmektedir. İmkânların öğrenen bireye uygun olarak düzenlenebilmesi için açık ve esnek olması gerekmektedir. Çünkü yaşam boyu

öğrenme, bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla sosyal ve ekonomik ortamlarda yaşam boyu sürdürülen tüm öğrenme etkinlikleridir (Hake, 2005). Borat (2010)'a göre, yaşam boyu öğrenme kişisel, sosyal gelişimi sağlamak ve istihdam oluşturmak amacıyla bireylerin bilgi, beceri, yetkinlik ve yeterlilikleri geliştirmek için yaşam boyunca gerçekleştirilen her türlü öğrenme faaliyetleridir. Uzunboylu ve Hürsen (2011)'e göre, bireylerin hızla gelişip, değişmekte olan toplum yapısına uyum sağlayabilmeleri, ayrıca bireylerin sahip oldukları mesleki alanlarda da yeterli düzeyde verim elde edebilmeleri için dikkat edilmesi gerekli olan etkili bir yaklaşımdır.

Yaşam boyu öğrenme anlayışı Coşkun ve Demirel (2012)'e göre, öğrenmenin, zaman ve mekân yönünden sınırlanmadığını, öğrenme isteğinin olduğu her yerde öğrenmenin gerçekleşebileceğini kabul etmek anlamına gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme, 1990'ların ortalarında güçlü bir şekilde vurgulanmaya ve kullanılmaya başlanmış, 'beşikten mezara öğrenme' olarak ifade edilmiştir (EC, 2003; Toprak ve Erdoğan, 2012; Teyfur, 2009). Yaşam boyu öğrenme kısaca bireyin yaşamı boyunca kazandığı tüm öğrenmeleri kapsamaktadır. Ayrıca, Andresen ve diğ. (1995)'e göre hayat ve iş tecrübesine dayalı öğrenmeler de yaşam boyu öğrenmenin içindedir. Yaşam boyu öğrenme bir öğrenme arzusudur (Özcan, 2011). Koç (2005)'a göre yaşam boyu öğrenme davranış biçimidir. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) yaşam boyu öğrenmeyi sonu olmayan, insanın değişiminde önemli rol alan etkinlikler olarak tanımlamıştır (Ersoy, 2009). Çünkü eğitim yaşam boyudur. Yaşam boyu öğrenme, gönüllülük esasına dayanan, kişisel ve mesleki nedenlerle yeterliliğin gelişmesidir (Ireland Ministry of Education and Science, 2000).

Yaşam boyu öğrenme odaklı bir okulda, merkeze öğrenci ve onun ihtiyaçlarını koyarak öz yönelimli bir yaşam döngüsü öğrenme yoluyla öğretilmeye çalışılır (Demirel, 2009). Şişman (2012)'a göre, öğrenme bireyin dış çevreden aldığı uyaranlara bağlı olarak oluşturduğu kalıcı izli değişimler; Binbaşıoğlu (1994)'na göre de bireyin olgunlaşma düzeyine göre yaşantılar aracılığıyla davranışlarını değiştirme ya da yeni davranış geliştirme sürecidir. Özellikle günümüzde öğrenme sürecini bireyin kendisinin yönetmesi beklenmektedir.

1970'li yılların başında bazı uluslararası kuruluşlar tarafından (OECD, UNESCO) insancıl amaçlar için uygulanan yaşam boyu öğrenme (Hake,1999),

Avrupa Birliği'nin eğitim politikası alanında popülerleşmiş bir slogan olarak değerlendirilmektedir (Dehmel, 2006; Beycioğlu ve Konan, 2008).Günümüzde ise, yaşam boyu öğrenme bir slogan olmaktan çıkıp toplumsal bir gereksinim haline gelmiştir (Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili alanyazın tarandığında, “Yaşam Boyu Öğrenme” (Özçiftçi ve Çakır, 2015; Ayra ve Köstelloğlu, 2015; Poyraz, 2013; Coşkun ve Demirel, 2012; Toprak ve Erdoğan, 2012; Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Berberoğlu, 2010;; Aksoy, 2008; Beycioğlu ve Konan, 2008; Gündoğan, 2003); “Hayat Boyu Öğrenme” (Arslan, 2009) gibi farklı terimlerle ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise “Yaşam Boyu Öğrenme” terimi kullanılmıştır.

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme bireylerin hızla gelişip değişmekte olan toplumun yapısına uyum sağlayabilmeleri ve sahip oldukları mesleki alanlarda da yeterli düzeyde verim elde edebilmeleri için dikkat edilmesi gerekli olan etkili bir yaklaşımdır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Güleç ve diğ., (2012: 37)'ne göre yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkmasında ve kısa sürede yaygınlaşmasında kişisel, sosyal ve ekonomik nedenler etkilidir.

Grundtvig, 1800'lü yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramını ilk kez kullandığı için YBÖ'nin kurucusu olarak kabul edilmektedir (Gencel, 2013: 239). Yaşam boyu öğrenme kavramı; ilk olarak 1919 yılında İngiltere'de silahlı kuvvetler ve kritik sanayilerde görev alan yetişkinlerin hızla eğitim ihtiyacının bir sonucu olarak yeniden tartışılmaya başlanmıştır (Aksoy, 2008).

Yaşam boyu öğrenme terimi geniş bir kavram olarak ifade edilmiştir (Ersoy, 2009). Bostan ve Tabak (2013: 460)'a göre “yaşam boyu eğitim” ve “yaşam boyu öğrenme” terimleri 1920'lerde, Lindeman ve Basil Yeaxle, John Dewey ve Eduard tarafından kullanılmıştır. Lindeman, 1926 yılında yazdığı *Halk Eğitimin Anlamı* adlı eserde “*Eğitim yaşamdır*” derken, yaşamın bütününün öğrenme olduğunu, bu nedenle eğitimin her hangi bir son noktasının olmadığını belirtmiştir (Şenyuva, 2013; Bağcı, 2007; Turan, 2005). Hsieh'e (2010) göre 1929 yılında Basil Yeaxle, YBE'min birçok

yerde evlerde, kulüplerde, kiliselerde, sinemalarda, tiyatrolarda, konser salonlarında, sendikalar ve politik toplantılarda, medyada ve insan topluluklarında yer alabileceğini vurgulamıştır (Hürsen, 2011).

1930’lu yıllarda, yetişkin eğitimi kavramının gelişmeye başlamasıyla birlikte yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları yaygınlanmıştır. UNESCO tarafından düzenlenen “Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı”nda yetişkin eğitimi, yaşam boyu devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmiş ve dayanak noktasının yaşam boyu eğitim olduğu vurgulanmıştır (Özdemir, 2003).

1960’ların sonları ile 1970’lerin başlarında, Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD örgütleri, değişen ve gelişen toplum yapısı içinde eğitime daha geniş değerlerin bağlanması gerekliliğini ortaya koyarak, yayınladıkları raporlar ile öğrenen toplum görüşünü dünya gündemine taşımışlardır (Tabak, 2005). Bu dönemde UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi gibi hükümetler arası oluşumlar yaşam boyu öğrenme kavramına yönelerek, bu kavramı ajandalarına almaya başlamıştır (Beycioğlu ve Konan, 2008).

1970’lerde UNESCO’nun politikası olan yaşam boyu öğrenme, 1970’ler ve 1980’lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. (Güleç ve diğ., 2012: 35), 1972 yılında ise UNESCO tarafından gerçekleştirilen Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Komisyon eğitimin yaşam boyunca devam eden bir faaliyet olduğunu vurgulamıştır. 1972 yılı Faure raporunda; eğitimi sadece okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamanın yanlış olduğu, hem okul hem de okul dışı eğitimi kapsayan eğitsel etkinliklerin tümü olarak düşünülmesi gerektiği, eğitsel etkinliklerinin daha esnek olması ve eğitimin yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanması önerilmiştir (Faure ve diğ., 1972).

1973 yılında OECD tarafından yayınlanan YBÖ stratejisinde yaşam boyu öğrenmenin, zorunlu eğitim sonrası bireyin tüm hayatına yayılması ve eğitimin çalışma zamanı/ boş zaman dönüşümü içinde düzenlenmesi olmak üzere iki temel öğede vurgulanmıştır (Tabak, 2005). 1976 yılı UNESCO Genel Konferansında ise, yaşam boyu öğrenmenin eğitimle ilgili olduğu ayrıca belirtilmiş olup, mevcut eğitim

sistemini yeniden yapılandırmayı amaçlanmıştır. Ayrıca, eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyelleri geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenleme olduğu belirtilmiştir (DPT, 2001).

1990'ların başında ise UNESCO, OECD ve önemli bir faktör olan Avrupa Birliği (AB), YBÖ kavramını yeniden gündemlerine taşımıştır (Hughes ve diğ., 2006; Beycioğlu ve Konan, 2008). 1990'lı yıllarda, istihdamın gelişebilmesi için temel bir politika olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin de önemli bir parçası haline gelmiş (Gündoğan, 2003); 1990'ların ortasından günümüze değin AB ve pek çok üye ülke için yaşam boyu öğrenmenin önemi giderek artmıştır (Sayılan ve Yıldız, 2005). Yine, 1994 yılında AB tarafından "White Paper" (Beyaz Bülten) adı altında yayınlanan belgede yaşam boyu öğrenme merkeze alınmış; sosyal, teknolojik ve ekonomik değişimler için kullanılacak "stratejik bir fikir" olarak görülmüştür (Dehmel, 2006). 1995 yılında ise AB tarafından "Öğretim ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru (Teaching and Learning: Towards a Learning Society)" başlıklı beyaz kitap yayımlanmıştır (Sayılan ve Yıldız, 2005).

Yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasının bir göstergesi olarak, 1996 yılı Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı (Knapper ve Cropley, 2000; Demirel, 2009) olarak kabul edilmiş ve öğrenen bir toplumun önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, bu tarihten sonra üye devletlerin her biri yaşam boyu öğrenme üzerine siyasi metinler üretmişlerdir. 1997 yılında Birleşik Krallık'ta Ulusal Danışma Grubu 21. Yüzyıl için Öğrenme Raporu'nu üretmiş ve Fin komitesi ise "Öğrenmeyi Keşfetmek" adlı metnini yayınlamıştır. 1998 yılından itibaren Avrupa istihdam rehberlerinde yaşam boyu öğrenmenin önemi vurgulanmış ve üye ülkelerin her yıl istihdam konusunda periyodik olarak hazırladıkları ulusal eylem planlarında yaşam boyu öğrenme ile ilgili faaliyetlere yer verilmiştir (Gündoğan, 2003). Hollanda ise 1998 yılında, "Yaşam Boyu Öğrenme Belgesi"ni yayınlamış ve Hollanda hükümetinin yaşam boyu düzenlemeler için özgül siyasi önlemlerine ilişkin ulusal bir program önermiştir (Sayılan ve Yıldız, 2005).

2000 yılında Lizbon'da yapılan Konsey toplantısında, yaşam boyu öğrenmenin özü olarak, "Avrupa'yı dünyadaki en dinamik ve rekabetçi bilgi temelli toplum yapmak" stratejisi benimsenerek, "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi (Memorandum on

Lifelong Learning)” sunulmuştur (Beycioğlu ve Konan, 2008). 2000 yılında yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisinin temel amacı ise, aktif Avrupa vatandaşlığını tanıtmak ve bunu yerleştirerek; yeni bilgi temelli topluma uyum sağlayarak, yaşama tam olarak katılmaktır. Toplantı; herkes için yeni beceriler, insan kaynaklarına daha fazla yatırım, öğretme ve öğrenmede yenilik, öğrenmeye değer verilmesi, rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi ve öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi şeklinde altı anahtar stratejiden oluşmaktadır (Kıvrak, 2007).

Avrupa Birliği Komisyonu ise, 2001 yılında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Avrupa alanında yaşam boyu öğrenmeyi bir gerçeklik haline getirmek)” kararında okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar tüm yaşamımızı kapsayan öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca bu karar ile yaşam boyu öğrenmenin örgün, yaygın ve informal uygulamaların tümünü kapsamı gerektiği belirtilmiştir (Kaynakhan, 2007).

Aksoy (2008) da, 2001 yılından itibaren gerçekleştirilen AB yaşam boyu öğrenme çalışmalarını yıllara göre özetlemiştir. 2001 yılında, Stockholm Konseyi tarafından “Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar” hakkındaki raporun yayınlandığını ve 2002’de Barselona Konseyi tarafından 2010 yılına kadar Avrupa’daki eğitim ve öğretimin dünya çapında kalitenin referansı haline getirilmesine yönelik “Amaçlar Raporu”nun hazırlandığını ve Çalışma Programı’nın Avrupa Konseyi tarafından onaylandığını ifade etmiştir. Ayrıca, 2003 yılında AB tarafından kabul edilen ve 2003-2006 yıllarını kapsayan Yenilenmiş İstihdam Stratejisi’nde, 10 öncelik belirlenmiştir. 2004 Maastricht Bildirisi ve 2006 "Öğrenmek İçin Çok Geç Geçildir" başlıklı bildiri yayınlanmıştır. 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programının hazırlanması ile uygulama süreci başlatılmıştır (Aksoy, 2008).

Avrupa komisyonu 2007-2013 yılları arasında yaşam boyu öğrenme kavramına yaklaşık yedi milyon Avro kaynak ayırmıştır. Program öğretmenleri, eğitimcileri ve eğitim ve öğretime dahil olmuş bütün katılımcıları kapsamakta ve bu kategori dört alt programdan oluşmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 77). Bu programlar:

1. **Okullar için Comenius:** Programın ön görülen süresinde ortak eğitim etkinliklerinde en az üç milyon öğrenci kapsanmalıdır.
2. **Yükseköğretim için Erasmus:** program başladıktan itibaren öğrenci hareketliliği etkinliklerinde üç milyon bireysel katılımcıya ulaşılması.
3. **Mesleki eğitim için Leonardo da Vinci:** Programın sonuna kadar işyerlerinde yetiştirme, yılda seksen bine kadar çıkarılabilmesi.
4. **Yetişkin eğitimi için Grundtvig:** 2013 yılına kadar yedi milyon kişinin yetişkin eğitimine katılımının sağlanması şeklinde belirtilmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012: 77-78).

AB, yaşam boyu öğrenme programları; okul öğretimi, yükseköğretim, yetişkin eğitimi, Avrupa dillerinin öğreniminin desteklenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve mesleki eğitime yönelik politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek (Göksan ve diğ., 2009) amacıyla oluşturulan eğitim programlarıdır.

2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme, öğrenme ve eğitimin gerçekleştiği bütün alanlarda işbirliğine gidilmesini sağlayarak öğrenmenin yaşam boyunca süreklilik bilincini bireylerde oluşturmak, bu doğrultuda kendini yenileyen ve geliştiren bireylerden aktif ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmek amacındadır (Güler, 2004). Aynı zamanda kişinin bilgi toplumuna ayak uydurarak hayatın bütün evrelerine aktif bir şekilde katılımına imkân sağlamaktadır (MEB, 2006). Yaşam boyu eğitim üç temel amaca hizmet etmektedir. Bunlar, bireylerin kişisel gelişimini desteklemek, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır (DPT, 2001).

1. Kişisel Gelişme: Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme stratejilerini kullanarak bireyi merkeze almakta ve bireyin aktif olarak öğrenme gücüne odaklanmaktadır. Bireylere daha fazla seçme hakkı tanıyarak, onların ilgisine ve gereksinimlerine uygun bir eğitim sağlamayı amaçlamaktadır. Her insan, çocuk, genç ve yetişkin, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, tasarlanmış eğitim imkânlarından

yararlanmalıdır. Çünkü eğitimin genel işlevi, bireyin içinde yaşadığı çağa ve topluma uyumunu sağlamak, varolan yeteneklerin son sınıra kadar gelişmesine yardım etmek ve bireyin olumlu yönde davranış değiştirmesini sağlamaktır (Varış, 1985: 44).

2. Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme günümüze kadar çok az insanın yararlandığı bir süreç olarak varlığını sürdürmüştür. Yaşam boyu eğitim, bu durumu daha da geliştirerek bütün bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatlarını sunmayı, ve toplumun demokratik temellerini güçlendirerek bir toplumda olması gereken toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır (DPT, 2001).

3. Ekonomik Büyüme: Ekonomik büyümeyi desteklemek adına koşulları iyileştirmeyi, fırsat eşitliğini sağlamayı, verimliliği artırmayı ve yenilikleri teşvik etmeyi kapsamaktadır (DPT, 2001).

2.2.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedef ve İlkeleri

Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyon Raporu'na göre bazı ülkeler arasında farklılıklar olduğu görülse de ülkelerin yaşam boyu öğrenme için ortaya koyduğu stratejik hedefleri; nitelikli okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma, ilk ve ortaöğretimde gerçek bir öğrenme temelini oluşturma, okuldan işe geçişlerin kolaylaştırılması, yetişkinleri öğrenmeye özendirme, sistemin parçaları arasında tutarlılığın sağlanması ve sistem kaynaklarının yenilenmesi şeklinde altı maddede benzerlik göstermektedir (DPT, 2001).

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkesi ise, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir (Erdamar, 2011: 220). Devlet Planlama Teşkilatı, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, yaşam boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporunda: Eğitimin demokratikleştirilmesi, ansiklopedik bilgilere, okumaz-yazmazlığa, bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasına, aşırı uzlaşmaya ve her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi şeklinde yaşam boyu öğrenmenin altı temel ilkesi belirlenmiştir (DPT, 2001).

2006 yılı 17. Milli Eğitim Şurasında yaşam boyu öğrenmenin 26 maddelik genel ilkeleri ifade edilmiştir. Şuranın yaşam boyu öğrenmeye ilişkin genel ilkeleri

incelendiğinde ilk göze çarpan maddeler öğrenim ile ilgili olarak 24-64 yaş sınırının olmaması ve herkesin öğrenmeye teşvik edilmesidir. Yaşam boyu öğrenmenin sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılmayacağı, aile eğitimin de önemli olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle anne baba okulları açılarak toplumsal entegrasyonu sağlayamayan ailelere yönelik aile destek uzmanlarının yetiştirilmesi ve yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Öğrenme ile ilgili olarak uzaktan eğitim imkânların artırılması, hafta sonları gerekli kursların açılması ve bu kursların devlet tarafından desteklenmesinin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, 1997 yılında kaldırılan yetişkin eğitimi lisans programlarının yeniden açılması, engelli bireylerin eğitimine daha fazla önem verilerek toplumla bütünleşmesinin sağlanması ve küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretiminin önemli olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda ulusal ve uluslararası standartlarda belgelerin düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Ersoy, 2009).

2.2.4 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

“Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi”, Avrupa Parlamentosu tarafından yayımlanan önerilere yapılan bir eklemedir (Figel, 2007). Bu raporda anahtar yeterlikler; “anadilde iletişim”, “yabancı dilde iletişim”, “matematiksel yeterlik, fen ve teknolojide yeterlik”, “dijital yeterlik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri”, “inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği” ve “kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliği ” olmak üzere sekiz ana başlıkta ele alınmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.2.4.1 Anadilde İletişim Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından birincisi olan anadilde iletişim, düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade etme ve yorumlama ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim, işyeri, ev ve serbest zaman) dil yoluyla uygun şekilde ifade etme yeteneği şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.2.4.2 Yabancı Dilde İletişim Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından ikincisi olan yabancı dilde iletişim yeterliği; duygu, düşünce ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim, işyeri, ev ve serbest zaman) dil yoluyla uygun biçimde etkileşim yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.2.4.3 Matematiksel Yeterlik, Bilimsel Yeterlik ve Teknolojik Yeterlikler

“Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi” yeterlik alanlarından üçüncüsü olan matematiksel, bilimsel ve teknolojik yeterlikler kapsamında üç tanım vardır:

a. Matematiksel yeterlik, günlük yaşama dair bir dizi problemin çözülmesi amacıyla zihinsel ve yazılı hesaplamalarda toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran bulmadan yararlanma yeteneğidir. Bilgi kadar süreç ve etkinlik de önemlidir. Matematiksel yeterlik, farklı düzeylerde matematiksel düşünce [mantıksal ve uzamsal (spatial) düşünme] ve sunuş (formüller, modeller, yapılar, grafikler/tablolara) biçimleri(modes) kullanma konusunda yetenekli ve istekli olmayı da kapsar (Avrupa Komisyonu, 2007).

b. Bilimsel yeterlik, soruların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuç çıkarma amacıyla, doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojisinden yararlanma yeteneği ve arzusuna atıfta bulunur (Avrupa Komisyonu, 2007).

c. Teknolojik yeterlik, algılanan bireyin istek ve gereksinimlerine yanıt olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülür (Avrupa Komisyonu, 2007).

Her üç yeterlik alanı da bireyin etkinliklerinden kaynaklanan değişimler ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarının farkında olmayı kapsar.

2.2.4.4 Dijital Yeterlikler

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından dördüncüsü olan sayısal (dijital) yeterlik bilgi toplumu teknolojisinin işyerinde, serbest zaman etkinliklerinde ve iletişim amaçlı olarak gizliliğini ve önemle kullanımını içerir. Bu yeterlik, bilgisayarların bilgi getirme, değerlendirme, saklama, üretme, sunma ve paylaşma kullanımı ile Internet yoluyla işbirliğine açık ağlarda iletişim kurma ve katılmayı içeren BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) temel becerileri tarafından desteklenir (Avrupa Komisyonu, 2007; Günüş ve diğ., 2012; Hürsen, 2011; Keser, 1988).

Yaşam boyu öğreneni olmak için; temel düzeyde enformasyon okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel okuryazarlıklara sahip olmak gerekmektedir (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2007; Bryce, 2006; Candy ve diğ., 1994).

2.2.4.5 Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından beşincisi olan öğrenmeyi öğrenme öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bireyler, kendi öğrenme yaşantılarını gerek bireysel gerekse grup içinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla düzenleyebilmelidirler. Bu yeterlik, bireyin varolan olanakları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını ve öğrenme eyleminde başarı için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsar. Bu, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmayı ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencileri bilgi ve becerilerin, ev, işyeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam deneyimleri üzerine eklenmesi yönünde harekete geçirir (Avrupa Komisyonu, 2007). Knapper ve Cropley'e göre yaşam boyu öğrenen birey kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkin olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireydir (Knapper ve Cropley, 2000).

2.2.4.6 Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından altıncısı olan bireylerarası, kültürlerarası ve sosyal yeterlik ile vatandaşlığa ait yeterlikler bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışma çözecek özelliklerle donatan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlığa ait yeterlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgi ve demokratik ve aktif katılım kararlılığı ile siyasi yaşama tam olarak katılmaları yönünde donatır (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.2.4.7 İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından yedincisi olan girişimcilik, bireyin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğini ifade eder. Yaratıcılık, buluşçuluk ve risk almayı olduğu kadar hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yeterlik, herkesi evde ve toplum yaşantısında sürekli destekler. Kendi işinin çeşitli yönleriyle farkında olan çalışanlar, iş fırsatlarını da yakalayabilirler. Toplumsal ya da ticari etkinliklere giren girişimcilerin gereksindikleri diğer özel beceri ve bilgi için de bir temel oluşturur. Girişimci bir tutum, iş ortamında olduğu kadar kişisel ve sosyal yaşamda da inisiyatif, eylem yanlısı olma (pro-activity), bağımsızlık ve buluşçuluk ile nitelendirilir (Avrupa Komisyonu, 2007). Knapper'e göre yaşam boyu öğrenme bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır (Knapper, 2006).

2.2.4.8 Kültürel Farkındalık ve İfade Etme Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından sekizincisi olan kültürel farkındalık ve ifade etme; müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatları de içine alan bir dizi kitle iletişim aracıyla görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdir etme olarak tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.2.5 Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Eğitim

Bologna süreci, yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimdeki gerekliliğini vurgulaması noktasında üniversiteler için dönüm noktası olmuştur. İlk olarak 1999 yılında Bologna Üniversitesi'nde 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanları bir araya gelmiş ve ortak bildiri yayımlamıştır. 2003 Berlin Konferansı'nda öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarının sağlanmasında üniversitelerin sorumlulukları vurgulanmıştır. Birçok üniversite yetişkinler için ve kredili - kredisiz programlar geliştirilmiş; yetişkin ve sürekli eğitim, mesleki uzmanlık öğrenim okulları, uzaktan öğrenim birimleri etkinleştirilmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Bagnall (2005) yaşam boyu öğrenme kavramının geleneksel eğitim anlayışından ayrıldığı noktaları belirtmiştir. Geleneksel eğitimde eğitim hizmetinin sağlanması öne çıkarken, yaşam boyu öğrenmede öğrenme etkinliğinin kendisinin öne çıktığını; geleneksel eğitimde takip edilen müfredatın üzerinde durulurken, yaşam boyu öğrenmede öğrenmenin sonuçlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğrenmenin içeriği yerine sürecin birey tarafından nasıl yönetileceği; geleneksel eğitim deyince akla çocuk ve gençler gelirken; yaşam boyu öğrenmenin yetişkinleri de içine alan ve tüm hayata yayılan bir eğitim olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, geleneksel eğitim anlayışında belirli kurallar içerisinde sınırları önceden çizilmiş davranış ve tutumların geçerli olduğunu; yaşam boyu öğrenmede ise bilginin edinilmesi süreci, ucu açık olup tamamen bireye ve birtakım düzenleyici rol üstlenmiş kuruluşlara bırakıldığını belirtmiştir. Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşıldığında işlevi büyük oranda biten bir anlayıştan, amacın değişen koşullara göre tekrar tekrar adapte edilmesini içeren esnek bir modele geçişin olduğu; eğitimin gelenek, ideoloji ve kültür öğelerinin iç içe geçirilmesiyle verildiği bir anlayıştan, bilginin kişinin kendisinin ve koşullarının belirlediği bir anlayışın söz konusu olduğunu vurgulamıştır (Bagnall, 2005).

Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel eğitimin özellikleri Dünya Bankası tarafından aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Dünya Bankası, 2003):

Tablo. 1 Geleneksel Öğrenme İle Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretmen bilgi kaynağıdır.	Eğiticiler bilgi kaynağı için rehberdir.
Öğrenenler, bilgiyi öğretmenden alır.	İnsanlar yaparak öğrenir.
Öğrenenler, kendi kendine çalışır.	İnsanlar grup içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenenler bir dizi beceride tamamen yetkinlik kazanana kadar testlere tabi tutulur ve öğrenmelere erişim olanakları sınırlandırılır.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek için kullanılır.
Tüm öğrenenler aynı şeyi yapar.	Eğiticiler, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretmenler başlangıçta eğitim alırlar ve buna hizmet içi eğitim eklenir.	Eğiticiler yaşam boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki gelişim birbiriyle bağlantılıdır.
İyi öğrenenler belirlenir ve onlara eğitimlerine devam etme olanağı verilir.	İnsanlar, yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına erişim şansına sahiptir.

(Kaynak: Dünya Bankası, 2003)

2.1.2.6 Yaşam Boyu Öğrenme Programı

Yaşam boyu öğrenme, 19. yüzyılın sonlarında dünyanın gündemine girmiştir. 2000’li yılların başlarında ise Türkiye’de sıkça konuşulmaya başlanmıştır. Türkiye, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünü kurarak yaşam boyu öğrenme konusuna önem verdiğini göstermiştir. Böylece bu çalışmaları bir merkezden yürütmeyi planlamıştır (Güleç ve diğ., 2012).

Avrupa Birliği Çerçevesinde oluşturulan Yaşam Boyu Öğrenme Programı, bu programdan önceki dönemde var olan Socrates ve Leonardo da Vinci programlarını da kapsayarak onların yerini alan bir programdır. Yaşam Boyu Öğrenme Programı, 2007-2013 yılları arasında uygulanmak için oluşturulmuştur. Program, toplumu bir bilgi toplumu haline getirmeyi amaçlamaktadır (AB Bakanlığı, 2011).

2007-2013 yılları arasında uygulanmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Programı şunlardan oluşur (HÖP, 2006):

a. Comenius (Okul eğitimi), Erasmus (Yükseköğretim), Leonardo da Vinci (Mesleki eğitim) ve Grundtvig (Yetişkin eğitimi),

b. Ortak Konulu Program (Yaşam boyu öğrenmede politika işbirliği ve yenilik, diller, yeni bilgi iletişim teknolojileri geliştirme, sonuçların yaygınlaştırılması ve kullanımı gibi benzer alanları hedeflemektedir.),

c. Jean Monnet Programı (Avrupa entegrasyonu konusunda öğretim, araştırma ve düşünmeyi desteklemektedir.) (HÖP, 2006).

1. Comenius Programı: Avrupa kültürü ve dil çeşitliliği konusunda eğitim personeli ve öğrenciler arasında belirli bir bilgi ve anlayış çerçevesi oluşturmayı, öğrencilerin kazanması gereken temel becerileri kazanabilmelerini amaçlar. Bu çerçevede Avrupa'daki eğitim kurumları arasında işbirliği sağlamaya çalışır. Bu programın hedef kitlesi, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumları ile eğitim fakülteleridir (AB Bakanlığı, 2011). Comenius programı ile eğitim kalitesinin artırılması, kültürler arası diyalog kurulmasının ve dil öğreniminin teşviki amaçlanmaktadır (Toygür, 2012).

2. Erasmus Programı: Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle işbirliği yapmalarını amaçlayan bu program, yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapmalarını, ortak projeler üretmelerini ve üretilen bu projelerin hayata geçirilmesinde mali destek sağlamaktadır. Ayrıca, bu program yükseköğretim programlarının ve işleyişinin iş dünyasının ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi ve böylece üniversiteden mezun olan bireylerin iş dünyasında daha iyi istihdamına yol açmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için de iş dünyası ile yükseköğretim kurumlarının işbirliği yapmasını teşvik etmektedir. Üniversiteler Avrupa Komisyonu tarafından verilen Erasmus Üniversite Beyannamesi (Erasmus University Charter) ile öğrenci ve personel değişimini yapabilmektedirler (AB Bakanlığı, 2011).

3. Leonardo da Vinci Programı: Avrupa Birliği'ne üye ve aday olan ülkelerin mesleki eğitimle ilgili politikalarını desteklemek amacıyla yürütülen bu program; ülkelerin birbiriyle olan işbirliğini geliştirerek mesleki eğitim ile ilgili uygulamaların kalitesinin artırılmasını, bu alandaki yeniliklerin teşvik edilmesini, dolayısıyla

Avrupa'daki mesleki eğitimin güçlendirilmesini sağlamaktadır. Leonardo da Vinci Programı kapsamında, kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör ve mesleki eğitim kurumları arasında öğrenci ve çalışan hareketliliği sağlanmakta, tüm mesleklerde yapılan farklı uygulamalar Avrupa ülkeleri arasında değişim ve tanıtım fırsatı bulmaktadırlar. Bu programın hedef kitlesi mesleki eğitim kurumları, tüzel kişilik sahibi tüm resmi ve özel kurumlar, küçük, orta ve büyük işletmeler, sivil toplum kuruluşları ve yerel idarelerdir (AB Bakanlığı, 2011). Leonardo Da Vinci (LDV) programı ile mesleki eğitim ve öğretimdeki insanların Avrupa'da hareketliliğinin, becerilerinin ve yeterliliklerinin artırılması, modern yabancı dillerin teşvik edilmesi ve Yaşam Boyu Öğrenme Programı (LLP) sona erene kadar her yıl 80 bin kişinin değişim ve projelerde yer alması amaçlanmaktadır (Toygür, 2012).

4. Grundtvig Programı: Bu program, bilginin sürekli kendini yenilemesi sonucunda bireylerin ihtiyaçlarını karşılamayı, istihdam imkânlarını artırmayı ve toplumda oluşan değişikliklere ayak uydurabilmelerini sağlamak için yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirme imkânı sunmayı amaçlamaktadır. Mesleki eğitimin dışında kalan her çeşit yetişkin eğitimi üzerine odaklanan Grundtvig programı, yaygın eğitim dahilindeki öğrenen, öğretmen, eğitmen ve diğer personelle bu tür eğitim imkânlarını sağlayan kuruluşları ve eğitim kurumlarını hedefler. Yaygın eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları, araştırma merkezleri, danışmanlık kuruluşları, bilgi ve iletişim kuruluşları ile özel kuruluşlar ve yükseköğretim kurumları ülkeler arasında ortak projeler üreterek ve ortaklıklar kurarak uluslararası hareketlilik faaliyetleri gerçekleştirebilirler (AB Bakanlığı, 2011).

5. Ortak Konulu Program: Genelde iki veya daha fazla alt programın faaliyetlerini kapsayan alanlarda Avrupa işbirliğini destekleyen, üye devletlerin eğitim sistemlerinin diğer devletler tarafından tanınmasını ve kalitesinin arttırılmasını hedefleyen bir programdır. Program kapsamındaki iki önemli faaliyetten birisi olan çalışma ziyaretleri, katılımcı ülkelerin karar vericileri ve eğitim uzmanları arasında okul öncesi, ilk, orta ve mesleki eğitim alanlarında bilgi ve deneyim paylaşımını amaçlamaktadır. İki önemli faaliyetin diğeri ise Avrupa Rehberlik Merkezleri Ağı (Euroguidance)'dır. Euroguidance'ın amacı ise eğitim-öğrenim, iş, meslek ve rehberlik konularındaki bilgi dolaşımının Avrupa ülkelerinde sağlanması için ortam hazırlamaktır (AB Bakanlığı, 2011). Ortak konulu program ile genel olarak, iki veya

daha fazla sektörel alt program arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve üye devletlerin eğitim sistemlerinin kalitelerinin ve şeffaflıklarının artırılması amaçlanmaktadır (Toygür, 2012).

6. Jean Monnet Programı: Yaşam Boyu Öğrenme Programı kapsamında yer alan bu program, aslında merkezi bir faaliyettir. Bu programın amacı, Avrupa bütünleşmesi konusunda öğretim, araştırma ve düşünsel aktiviteleri teşvik ederek, eğitim ve araştırmalar konularına yönelmiş kurum ve kuruluşları desteklemektir. Jean Monnet Programı ile tek taraflı ve çok taraflı projeler desteklenmektedir. Program, Jean Monnet kürsülerinin kurulmasına, Avrupa bütünleşmesi konusunda eğitim modüllerinin oluşturulmasına ve bu konudaki araştırma faaliyetlerinin yapılmasına destek vermektedir. Jean Monnet Burs programı ise Avrupa Birliği'nin ayrı bir programıdır ve YBÖ Programı kapsamında değildir (AB Bakanlığı, 2011).

Erasmus+ Programı ise 2007-2013 yılları arasında Avrupa Birliği tarafından uygulanmış olan Yaşam Boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarının yerine uygulanması planlanan yeni bir yaşam boyu öğrenme programıdır. Erasmus+ programı 2014-2020 yılları arasında uygulanacak olan bir programdır. Bu program ile yaşlarına ve eğitimlerine bakmadan bireylerin yeni beceriler kazanması, kişisel gelişimlerinin daha güçlü hale getirilmesi ve istihdam ile ilgili imkânlarının arttırılması amaçlanmaktadır. Geçmişteki Avrupa Programlarının kazanımları üzerine inşa edilen bu program, eğitim, öğretim ve gençlik konularında Avrupa içinde ve uluslararası işbirliği sağlamayı amaçlamaktadır. Bir önceki Yaşam Boyu Öğrenme Programında bulunan, kamuoyunda ve yurt dışında fazlasıyla benimsenen Erasmus Programı'nın tanınmasından dolayı, eğitim, öğretim ve gençlik ile ilgili konuları içeren bu yeni programa Erasmus+ Programı adı verilmiştir (UA, 2014).

Erasmus+ Programı, eğitim öğretim ve gençlik konularında karşılıklı etkileşimi ve işbirliğini teşvik ederek, projelerin formatları arasındaki yapay sınırları kaldırarak, yeni fikirler geliştirerek, iş dünyasından ve toplumdan yeni aktörler çekerek ve işbirliğini canlandırarak bu programın ötesine geçmeyi hedeflemektedir. Erasmus+ Programı, Avrupa ve Avrupa'nın da ötesinde gerçek ihtiyaçlara cevap vermek için daha etkin bir araç haline gelmeyi amaçlamaktadır. Etkin bir araç olarak kullanılabilmesi ve her şeyden önce tanınabilmesi için daha önce tanınan bir marka adı

ile benzer bir isme sahip olması çok önemlidir. Bu yüzden program kapsamında bulunan tüm faaliyetlerin “Erasmus+” marka adını kullanması gerekmektedir. Fakat eski programların kullanıcılarının Erasmus+’ı keşfedebilmeleri için, Erasmus+ markasının ortak olarak kullanılmasına ek olarak hedeflenen sektöre yönelik isimler de aşağıdaki gibi kullanılabilir (UA, 2014):

Erasmus+ Comenius: Okul eğitimi ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Erasmus: Yükseköğretim alanı ile bağlantılı olan ve program ülkelerini hedefleyen program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Erasmus Mundus: Ortak yüksek lisans derecesi ile ilgili faaliyetleri içerir.

Erasmus+ Leonardo da Vinci: Mesleki eğitim ve öğretim ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Grundtvig: Yetişkin eğitimi ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Gençlik: Gençliğin yaygın ve sargın eğitimi ile bağlantılı program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Jean Monnet: Avrupa Birliği çalışmaları ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir.

Erasmus+ Spor: Spor alanı ile bağlantılı olan program faaliyetlerini içerir (UA, 2014).

2.2.7 Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.2.7.1 Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde:

Adabaş (2016) çalışmasında, lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu öğrenciler arasından basit tesadüfi yöntemle seçilen 262 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anahtar yeterliklerin cinsiyet değişkenine göre sadece ana dilde iletişim yeterliğinde, kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, diğer yeterlik alanlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Lisansüstü eğitimde bulunan aşama değişkeni açısından sadece ana dilde iletişim yeterliğinde tez aşamasında bulunan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu, anahtar yeterliklere sahip olma düzeyi açısından en iyi durumda olan fen bilimleri enstitüsü en düşük düzeyde ise sosyal bilimler enstitüsü öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) çalışmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada veriler Diker Coşkun (2009)’ un geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından

geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları analiz edildiğinde; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özçiftçi ve Çakır (2015) çalışmasında, sınıf öğretmenliği alanında uzaktan eğitimle tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından ilişkisel tarama yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Eğitim Teknolojisi Standartları İle İlgili Yeterlilikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim ile tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterlilikleri pozitif yönde ve yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları öz-yeterlilikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki de tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sarıgöz (2015) doktora tezinde, farklı programlarda ve farklı sınıf kademelerinde okuyan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş ve farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla çalışma yapmıştır. Meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmenin amacı fırsatları değerlendirmek, bilgi edinmek, teknolojiyi kullanmak, eğitimi artırmak, sosyal gelişimi artırmak, kişisel gelişimi artırmak ve ekonomik gelişmeyi artırmak gibi anlamlara gelmektedir. Araştırmada meslek yüksekokulunda okuyan ve araştırmaya katılan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri; kültür, eğitim, öğrenme, öğretim, kişisel gelişim, motivasyon, yeterlilik, tecrübe, mesleki gelişim, ekonomi, sosyal gelişim ve kültürel gelişim gibi beceri ve kavramlardan oluşmaktadır.

Tunca ve diğ, (2015) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” başlıklı çalışmalarını öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 286 öğretmen adayı oluşturmakta olup, veri toplama aracı olarak, Diker Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek olduğu; akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2015), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını Avrupa Birliği'nin ortaya koyduğu 8 anahtar yeterlik çerçevesinde incelemeyi ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılarak yürütülen araştırmanın nicel boyutunda Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada Çanakkale Merkez'de yer alan ilkokullardaki 155 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmış, 10 öğretmenle ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, nicel verilere göre, öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek çıkmış, alt boyutlar arasındaki farkların az olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü alt boyut, bilgiyi elde etme iken en yetersiz gördükleri alt boyut ise öz yönetimdir. 56 Öğretmenlerin yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş, kıdem değişkenine göre ise üç boyutta anlamlı fark bulunmuştur. Bu boyutlar öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilmedir. Sekiz anahtar yeterlikle ilgili yapılan görüşmelerin bir bölümü nicel bulguları desteklerken, bir bölümü farklılık göstermiştir.

Kaya (2014) çalışmasında, günümüzde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin, küreselleşme ve yeni liberal ideoloji tarafından nasıl şekillendirildiğinin üzerinde durulmuş ve küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin değişen yüzü kaynaklarla ortaya çıkarılmıştır. Araştırma alan yazın kaynaklarından hareketle ve belgesel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yaşamda değişme ve yenilenmenin tek boyutlu olmadığı, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin yalnızca mesleki ve teknik bakımdan değil, sosyal ve kültürel bakımdan da gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilerin, becerilerin hızla eskidiği ve yetersizleştiği, hangi düzeyde eğitim alınırsa alınsın, herkesin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanarak kendini yenilemesine, geliştirmesine hem hakkının hem de ihtiyacının olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kozikoğlu (2014), “Üniversite ve Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında üniversite ve meslek yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini cinsiyet, fakülte/bölüm, okul türü (fakülte/meslek yüksekokulu), lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup, çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde ve Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu’nda hazırlık eğitimi alan toplam 355 öğrenciyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında, Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeyde çıkmış, cinsiyete göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı şekilde değişmediği görülmüştür. Okul türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiş ve fakülte öğrencilerinin meslek yüksekokulu öğrencilerine göre kendilerini yaşam boyu öğrenmede daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bölüm değişkenine göre yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri değişkenlik göstermiş; en yüksek düzeye sahip öğrenciler hukuk öğrencileri, en düşük düzeye sahip öğrenciler ise sırasıyla uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik ve turizm öğrencileri olarak belirlenmiştir. Son olarak, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin lisansüstü çalışma yapmak istemeyen öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Şahin ve Arcagök (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup, araştırmaya Çanakkale il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda çeşitli branşlarda görev yapan 206 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5’li likert tipi toplam 51 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmış olup araştırma verileri t testi, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, scheffee testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014), tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışmada, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Mersin Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan 255 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, öğretim elemanlarından yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını bir metaforla tanımlamaları istenerek ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim 55 elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı görülmüş, öğretim elemanlarınca üretilen metaforlarda öğrenmenin devamlılığına vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Aksoy (2013) araştırmasında, hayat boyu öğrenme terimini kavramsal boyuta taşıyarak, hayat boyu öğrenme teriminin olgu dünyasında etkili olarak kullanıldığını, Avrupa Birliği’nin kavrama olan ilgisini ortaya koymuştur.

Epçaçan (2013)' ın yaptığı çalışmada ders kitabında yer alan metinlerde yaşam boyu öğrenme becerilerine yer verilip verilmediği, en çok ve en az yer verilen becerilerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda incelenen kırk metinde etkili okuma yazma becerileri, sosyal beceriler ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine metinlerde daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Açıklayıcı metinlerin “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri”ni kazandırmada şiir türünden daha etkili olduğu, kısa metinlerin uzun metinlere göre daha az beceri özelliği içerdiği tespit edilmiştir.

Güçlü ve diğ. (2013) çalışmasında, meslek yüksekokulu hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, düzenli olarak spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin, spor türü ne olursa olsun spor yapmayan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme davranışlarının daha yüksek olduğu belirlenmiş bu nedenle tüm bireylerin düzenli olarak spor yapmalarının yararları üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmada, üniversiteye giremeyen öğrencilerin kısa yoldan meslek edinme ve faaliyetlerde bulunabilmeleri için mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili bireylere eğitim vermeleri için özendirilmeleri noktasına dikkat çekilmiştir.

Gencel (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ile toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu belirlenmiştir.

Karakuş (2013) çalışmasında, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma tarama modelinde olup; araştırmanın çalışma grubunu batıda yer alan yeni kurulmuş bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden

tesadüfî örneklem yoluyla seçilmiş, farklı bölüm ve sınıflarda okuyan 231 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Şahin ve diğ. (2012) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği ile toplanmış ve sonuçları SPSS 20 programında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iyi seviyede bulunmuştur. Bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Köksal ve Çöğmen (2013), öğretmen adaylarının üniversite olanakları ile ilgili görüşlerini incelemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 maddelik “Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı bir ölçeğe aracılığıyla kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 365 öğretmen adayından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler ise, yine araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkili olabilecek sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelere farklı bölümlerde öğrenim gören altı öğretmen adayı katılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları üniversite olanaklarını yetersiz bulmaktadırlar. Araştırmanın en göze çarpan bulgusu, öğrencilerin ders dışındaki vakitlerini kampüste geçirmeyi tercih etmemeleridir. Bu bulgu, araştırmanın bir başka bulgusu olan öğrencilerin üniversitede zaman geçirecek mekânları yetersiz bulması ile desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendilerini üniversiteli gibi hissetmemektedirler. Ayrıca araştırma bulguları öğretmen adaylarının öğrenci kulüplerinin işlevlerini yeterince anlayamadıklarını göstermektedir. Adaylar kültürel ve sosyal etkinliklerin bireysel gelişime olumlu katkıları olduğunu, ancak üniversitelerinin bu etkinlikleri düzenlemede yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Öğretmen adayları etkili iletişimi üniversite öğrencisi olmak kavramıyla özdeşleştirmişlerdir. Öğretmen adayları yabancı dil öğrenmenin önemine değinirken üniversitenin bu anlamdaki olanaklarının yetersizliğini dile getirmişlerdir. Yaşam boyu öğrenmeyi her yaşta öğrenme ve okul dışında da öğrenme gibi ifadelerle tanımlayan adaylar, toplumsal ve teknolojik gelişmelerin bireyi yaşam boyu öğrenmeye zorladığını; etkili bir öğretmenin de yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği

yabancı dil bilme, bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Poyraz (2013)'ın yaptığı araştırmada, yaşam boyu öğrenmenin eğitim bağlamındaki tanımı yapılmış ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmedeki rolü ifade edilmiştir. Öğrenmenin sürekliliğinin nasıl sağlanacağı, yaşam boyu öğrenmeyi sınıf ortamında desteklemede hangi aktivitelerden yararlanılması gerektiği açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaşam boyu öğrenmenin eğitim bağlamında tanımı; bireyin kendisini yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yetiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayarak istekli, sistemli ve kasıtlı olarak yer, zaman ve mekâna bakılmaksızın yaşam boyunca katıldığı öğrenme etkinlikleridir.

Tamer (2013) araştırmasında, yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesinin önemini ve işlevini sorgulamakta, ulusal yeterlilikler çerçevesinin ortaya çıkmasına temel teşkil eden Avrupa yeterlilikler çerçevesini açıklamaktadır. Ayrıca araştırma yaşam boyu öğrenme konusunda Avrupa ülkeleri ile ülkemizde kaydedilen gelişmeleri içermektedir.

Coşkun ve Demirel (2012) çalışmasında, yaşam boyu öğrenme becerileri üzerine odaklanılmış ve üniversite öğrencilerinin öğrenme profilinin ortaya çıkarılmasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilgi, tutum, yetenek, beklenti ve yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yükseköğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenme paradigmasının daha etkin hale getirilmesi gerektiği, yaşam boyu öğrenme için uygun ortamların hazırlanması, öğrencilerin sürekli öğrenme kaynakları olan internet, kütüphane, e-okul uygulamaları, kurs ve seminerler vb. kolayca erişilebilmesi ve bireylerin bu kaynakları etkin olarak kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Üniversiteye yeni başlayan adaylara buna yönelik kurslar verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Demirel ve Yağcı (2012), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları” başlıklı çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseninde yapılan araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın son sınıfında

öğrenim görmekte olan 21 öğrenci oluşturmuştur. Veriler görüşme tekniği ile elde edilmiş ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmenin anlamına ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin alan yazındaki tanımlarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bazı katılımcılar yaşam boyu öğrenme kavramını öğrenme zamanı ile ilişkilendirilmiş, bazı katılımcılar ise kişisel gelişim ve 53 uyum açılarından ele almıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarına göre ilköğretim programlarında yer alan temel beceriler yaşam boyu öğrenmeyi geliştirici nitelikte olduğu ancak bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir.

Güleç ve diğ. (2012) araştırmasında, yaşam boyu öğrenme kavramı ve kapsamı üzerine alanyazın taraması yapılarak konuyla ilgili tanım ve ifadelere yer verilmiştir. Mevcut tanımlardan yola çıkılarak genel bir değerlendirme yapılmış ve kapsamın belirlenmesi amaçlanmıştır.

Günüç ve diğ.(2012) tarafından yapılmış çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini oluşturan örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı eğitimlerde teknoloji kullanımı, ekonomi ve politika, motivasyon gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Çalışmada, bilgi iletişim teknolojilerinin yaşam boyu öğrenmedeki önemi belirlenmeye çalışılmış ve bireyin sosyal ve mesleki gelişiminin, örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmelerle gerçekleşeceği ve bireyin her türlü gelişiminin özelde kendisini bütünde ise toplumu etkilediği belirtilmiştir.

İzci ve Koç (2012) çalışmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, Sınıf, Matematik ve Türkçe Bölümü öğretmen adaylarında, yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerde bulunması gereken becerilerden olan bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, yabancı dil öğrenme, öğrencilerine rehber olma konusunda anlamlı düzeyde fark olduğunu ifade etmişlerdir.

Toprak ve Erdoğan (2012) yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin kavramsal ve felsefi arka planını, tanınmasını ve stratejilerini; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitimin yaşam boyu öğrenmedeki yerini; yaşam

boyu öğrenmenin ölçülmesi ve finansman yolları ile yaşam boyu öğrenmeye farklı uluslararası bakış açılarını ele almışlardır. Avrupa'nın 2020 Vizyonundaki eğitim ve öğretim stratejisinde yaşam boyu öğrenmenin kurgusunu ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme deneyimi, Türkiye'ye bir referans ve model olarak önerilmektedir.

Can (2011) tarafından yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin, yabancı dil öğretimine verdiği önem ve yabancı dil öğretiminde geliştirilen yöntem ve stratejiler üzerinde durulmuştur. Araştırmada yaşam boyu öğrenme ile birlikte yabancı dil öğretiminin öneminin daha da arttığı, yabancı dil öğrenmeye yeni bir dünya görüşü kazandırdığı, yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının öneminin arttığı ve yabancı dil öğreniminin yaşam boyu öğrenme ile birlikte yeni bir vizyon kazandığı üzerinde durulmuştur. Araştırmada Avrupa Birliği yabancı dil politikaları açısından yabancı dil öğreniminde öz farkındalığı gelişmiş özerk birey yetiştirmenin de üzerinde durulmuş ve demokratik ve dünya barışçıl düzenini oluşturabilmek için çok dilli insan yetiştirmenin yabancı dil öğretiminin başlangıç noktası olduğu vurgulanmıştır. Araştırma yaşam boyu sürecek bir yabancı dil öğretimi bağlamında yabancı dil öğrenme stratejilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan yabancı dil ders kitaplarında hangi ölçüde ve nasıl kullanıldığını belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında yaşam boyu öğrenme bakımından yabancı dil öğretiminde en fazla kullanılan stratejilerin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiş ve bilişsel stratejiler içerisinde de öğrenme stratejilerinin en fazla kullanılan stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hürsen (2011) tarafından yapılan doktora çalışmasında, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algıları değerlendirilerek, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları ile yeterlik algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesine bağlı olarak çalışan öğretmenler ile Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı olarak çalışan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Genel tarama modeliyle yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin güçlendirilebilmesi için, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmenler, alan uzmanları ve öğretmen yetiştiren kurumların aktif olarak çalışmalar gerçekleştirmeleri gerektiği,

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen en önemli faktörün maddi yetersizlik olduğu, öğretmenlerin motivasyonları ile cinsiyet değişkenlerinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma durumlarını etkilediği, öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak, kurslara aktif katılım sağlayarak, bireysel hedefler belirleyerek, özdenetim yaparak ve öğrenmeye karşı merak duyarak bilgi değişimlerine uyum sağlayabilecekleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Özen (2011) çalışmasında, yaşam boyu eğitim ve öğrenmenin temel özellikleri ile ilgili olan algın (informal) öğrenmeyi tanıtmış, algın öğrenmeyi ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Bu kuramın etkili öğrenme, sınıfça değişme/dönüşme ve işlevsel okul gibi konularda eğitime önemli katkıları olabileceği sonucuna varmıştır.

Selvi (2011) tarafından İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini belirlemek amacıyla 2007 yılında yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yeterlilikleri “program yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, sosyo-kültürel yeterlilikler ve duyuşsal yeterlilikler” olmak üzere dört grupta toplanmış, İngilizce öğretmenleri için yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin en önemli yeterlilik alanı olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzunboylu ve Hürsen (2011) çalışmalarında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik yapısını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma gurubunu Kuzey Kıbrıs sınırları içinde bulunan ortaokullarda görev yapan 300 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular faktör analizi yöntemi ile hesaplanmıştır. Analiz sonucunda 6 alt boyuttan meydana gelen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği 51 maddeden oluşmuştur. Belirlenen 6 alt boyut sırasıyla; “öz yönetim yeterlikleri”, ”öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri”, ”inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri”, ”bilgiyi elde etme yeterliği”, ”dijital yeterlikler” ve “karar verebilme yeterliği” şeklinde isimlendirilmiştir.

Berberoğlu (2010), yaşam boyu öğrenmeyle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye’nin AB’deki konumunu irdelediği araştırmasında, bilgi ekonomisi oluşturma ve bilgi toplumu olma yolunda İsveç, Finlandiya ve Danimarka’nın başarılı

olduğunu, buna karşılık Türkiye'nin Bulgaristan, Romanya gibi bazı AB üyesi ülkelerle en alt kümede yer aldığını belirlemiştir.

Kaya (2010) çalışmasında, Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak 2000 yılından itibaren günümüze kadar, birlik tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin yayımlanmış olan resmi belge ve raporlar incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğu, içeriğinin küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesi adına araçsal bir niteliğe büründürüldüğü, dolayısıyla temel bir hak olan eğitimin adım adım yaşam boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı vurgulanmıştır.

Önal (2010), Türkiye'de 1923-2010 yılları arasında yaşam boyu öğrenmenin ve okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunan unsurları incelemiştir. Araştırmada, tarihsel değişim süreci içinde okuryazarlık kavramıyla ilgili temel gelişmelerin nasıl gerçekleştiği, yaşam boyu öğrenmeyi, okuryazarlık türlerini ve kütüphaneleri etkileyen çağdaş gelişmelerin neler olduğu, Türkiye'de ulusal eğitim ve kültür politikalarının etkisinin neler olduğu ve bunların Türk kültür hayatında kütüphanelere yönelik olarak hangi gelişmeleri ortaya çıkardığı sorularına yanıt aramıştır. Araştırma sonucunda; okuryazarlık çalışmalarının yaygınlaştırılmasının, yaşam boyu öğrenmeyi öğreten kurumlardan biri olan kütüphanenin yeterince tanıtılmasının, teknoloji desteğiyle bilgi hizmetleri sunumunun desteklenmesinin ve araştırmacı nesillerin yetiştirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

Şahin ve diğ. (2010) çalışmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler açısından düzeylerini incelemiştir. Araştırmada kullanılan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipindeki ölçek anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojiye yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 23 madde bulunmaktadır. Ölçek, Konya'da Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 415 öğretmen adayına uygulanmıştır. Analiz sonucunda, cinsiyetin öğretmen adaylarının

yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler açısından etkili bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının anadilde iletişim yeterliklerinin yüksek, yabancı dillerde iletişim yeterliklerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) açısından incelediği doktora tezinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Araştırmada, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunamazken, kız öğrencilerin puan ortalamaları erkeklere göre, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerine göre, öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin ölçek ortalamaları diğer dillere göre ve gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca fakültelere, üniversiteye giriş puan türüne, gelir düzeyine ve akademik başarı algılarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ersoy (2009), Türkiye’deki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki durumlarını tespit etmek, yetersizlikler varsa bunun nedenlerini belirlemek amacıyla il halk kütüphanelerinde çalışan yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşüncelerini ve farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin (%40,7) ve kütüphanecilerin (%50,6) büyük bir bölümünün yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilerinin olduğunu düşündükleri ortaya çıkmış, fakat eğitim sürecinde yeterince bilgilendirilmediklerini düşünenlerin oranı oldukça düşüktür.

Akkuş (2008) çalışmasında, 2006 PISA sonuçlarının yaşam boyu öğrenme becerilerinden fen bilimleri okur-yazarlığı, matematik okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin göstergesi olarak Türkiye açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Yüksek lisans tezinde, PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye’nin fen bilimleri okur-yazarlığı becerisindeki performansının PISA 2003’e göre değişmediği, PISA 2006 sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı becerisindeki performansının (424), PISA 2003’e oranla bir puan artış gösterdiği (423), Türkiye’nin okuduğunu anlama becerisindeki performansının değişmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Aksoy (2008) tarafından yapılan doktora çalışması, otel işletmeleri üzerinde uygulamalı olarak yapılmış bir çalışmadır. İşletme belgesi olan konaklama tesislerinde yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenme kavramının sınırlarının çizilmesine çalışmak yerine eğitim ve öğrenme kavramlarının genişletilmeye çalışılmasının yaşam boyu öğrenmenin kavramsallaştırılması açısından doğru bir başlangıç yaklaşımı olacağı vurgulanmıştır yaşam boyu öğrenmenin tek başına okuma-yazma, hesap yapma, bilgi iletişim araçlarını kullanma gibi beceriler yanında eğitimin faydaya dönüştürülmesine katkı sağlamak için kariyer rehberliği faaliyetleri ile desteklenmesi gerektiği gibi görüşler üzerinde durulmuştur. Araştırmada yaşam boyu öğrenmede eğitimin faydaya dönüştürülmesi için bireyin ekonominin içinde üreten konumunda yani istihdamda olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Beycioğlu ve Konan (2008)'ın, Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikalarına yansımaları belirlemeğe çalışmışlardır. Yaşam boyu öğrenme olgusu tarihsel gelişimi içinde ele alınmış, diğer benzer kavramlarla ilişkisi tartışılmıştır. Avrupa'nın birliğe dönüşme süreci içinde, bu kavramın eğitim politikalarındaki işleyişi incelenmiş ve Avrupa Birliği üye ülkelerindeki mevcut uygulama örneklerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, Avrupa Birliği üyesi ülkelerde nüfus artışının azalması ve yetişkin bireylerin gelişen bilgi ve teknolojileri takip edebilmeleri için yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikalarına doğrudan yansıtılması ve desteklenmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

Demiralay ve Karadeniz (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarının geliştirilmesi için yapılması gereken beceriler ve bu becerilerin yaşamda uygulanma fırsatları üzerinde durulmuştur. Bilgi okur-yazarlığının bilgiyi arama, bulma, üretme ve değerlendirme olduğu vurgulanan çalışmada tüm bu kavramların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin ancak, eğitim kurumları tarafından yetiştirilebileceği ve bilgi okur-yazarlığı becerilerinin öğrencilere ancak formal eğitim süreçleri ile kazandırılabilceği ayrıca öğretmenlerin de bilgi okur-yazarı olmaları gerektiği bunlar için de proje temelli etkinliklerin kullanılması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kıran (2008), yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin rolünü ortaya çıkarmağa çalışmıştır. Çalışmada, Halk Eğitim Merkezinde kursa katılımın ve kurs tercihlerinin cinsiyete, eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık gösterdiğini, kursiyerlerin, yetişkin eğitiminin, merkezdeki eğitim öğretim sürecinin, merkezin fiziksel imkânlarının genel olarak iyi olduğunu düşündüklerini, kursiyerlerin katıldıkları kursu en faydalı kurs olarak görmekte olduklarını ve kursiyerler arasındaki yaş farkının eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemediğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, kursiyerlerin yaşı ilerledikçe kurs etkinliklerinden beklentilerini karşılama oranlarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Kurubacak ve Canbek (2008) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin eğitimi, esnek öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları üzerinde durularak uzaktan eğitimde bu kavramların önemi vurgulanmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenme veya yaşam boyu eğitimin istenilen oranda gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin istedikleri bilgilere kolayca ulaşabilmeleri, çok kültürlü, eşit ve esnek sistemlerden yararlanabilmelerinin yaşam boyu öğrenmedeki önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada demokratik bir yapı çerçevesinde uzaktan eğitim alanların oluşturulabilmesi için öğrenenlerin sosyal adalet ve sosyal eşitliğe bağlı olarak topluluklar kurup bu topluluklar sayesinde bir araya gelip, çalışma gruplarındaki bireylerin gerçek yaşam deneyimlerini ve kültürler arası iletişimlerini ancak bu şekilde paylaşarak koruyabilecekleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Uysal ve Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Yaşam Boyu Öğrenme Programları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrencileri açısından değerlendirilmiştir. 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminden itibaren “Yaşam Boyu Öğrenme Öğrenci Değişim Programı” na katılan 6 öğrencinin, programın üstün yönleri ve sorunları ile bu sorulara ilişkin çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Atacanlı (2007) yürüttüğü tez çalışmasında yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişimini incelemiştir. Fakültenin benimsediği probleme dayalı öğrenme yönteminin merkezde olduğu eğitim programının, öğrencilere kazandırmaya çalıştığı kendi kendine öğrenme becerisinde ne ölçüde başarılı olduğunu tespit etmeyi

amaçlamıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlardan eğitim etkinliklerinin yeniden şekillendirilmesi sürecinde yararlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “kendi kendine öğrenme” hazır oluştıkları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, yaşamlarının ilerleyen bölümlerinde akademik çalışma yapmayı düşünen öğrencilerin ölçek puanlarının uzman hekim veya pratisyen hekim olarak çalışmak isteyen öğrencilerden ve kararsızlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Atik Kara ve Kürüm (2007) çalışmalarında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma betimsel yöntem benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verilerinin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi, farkında olmadan gerçekleşen bir öğrenme olarak tanımladıkları, öteyandan küçük bir kesiminin ise, bireyin kendini geliştirmesi, gelişmelere uyum sağlamak için öğrenmesi olarak tanımladıkları; bu kavramı çoğunlukla derslerden ve hocalarından duydukları belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi bir gelişim gereksinimi olarak gördükleri ve öğrenmenin her yaşta, her yerde gerek bilinçli gerekse farkına varmadan gerçekleşen bir olgu olarak anladıkları, yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenmeyle gerçekleştirebileceği görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güngör (2007) “Avrupa Birliği için Yaşam Boyu Öğrenim Temel Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerden “Yabancı Dillerde İletişim” Bağlamında Türkiye’nin Durumu” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının ilk bölümünde yaşam boyu öğrenimin, gerek Avrupa Birliği, gerek bazı AB ülkeleri, gerekse Türkiye gündemindeki yerini, gelişim süreci açısından betimlenmiştir. Yasal düzenlemeler, araştırma raporları ve çalışmalar çerçevesinde bugünkü durumu ortaya konmuştur. İkinci bölümde sekiz temel yeterliğe, asıl metnin tam çevirisi ile yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise, yabancı dillerde iletişim yeterliği, genel çerçevesi ve gelişimi ile betimlenmiş; Lingua Programı ve yeni Yaşam Boyu Öğrenim Programı çerçevesinde ele alınmıştır. Son bölümde de yabancı dillerde iletişim bağlamında Türkiye’nin durumu, yabancı dil

öğretiminin tarihsel gelişimi, yasal düzenlemeler, ilgili araştırmalar, proje ve geliştirme çalışmaları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Kıvrak (2007) çalışmasında, Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Avrupa Birliği ve Türkiye’nin yaşam boyu eğitim politikaları, nicel durum, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma belgesel tarama modeli ile yürütülmüştür. Karşılaştırmada kullanılan veriler Avrupa Birliği’nin ve Türkiye’nin resmi kaynaklarından ve mevcut araştırmalardan alınmıştır. Çalışmada öncelikle yaşam boyu eğitim kavramıyla ilgili tartışmalar ele alınmış, ardından bu tartışmalar ışığında Avrupa Birliği ve Türkiye’nin politikalarının durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme ve istihdam ilişkisi belirlenmiş; yaşam boyu öğrenmenin eğitimsel hedefleri ile Avrupa Birliği’nin bu konudaki uygulamaları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Odabaşı ve Kabakçı (2007) gerçekleştirdikleri çalışmada ise, yaşam boyu öğrenme sürecinde son derece önemli olan bilgi ve iletişim teknolojileri ile mesleki gelişim konularına değinmişlerdir. Öğretmenlerin yenilikleri ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayan bilgi ve iletişim teknolojilerinin mesleki gelişim etkinliklerindeki verimi artıran önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler.

Güler (2004), Avrupa Birliği’nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Programı çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi adlı yüksek lisans çalışmasında, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi kavramsal olarak açıklamış, Sokrates Programı’nda yer alan Grundtvig Programına yer vermiş ve yetişkin eğitimi ile YBÖ sürecinde programın Türkiye’de nasıl uygulanabileceği belirtmeye çalışmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerine ve öğretmenlere yönelik yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı da çeşitli kurum ve kuruluşların raporları ve alanyazın kaynaklarından hareketle belgelerin incelenmesi üzerinedir. Ayrıca, yaşam boyu eğitimin sağlanmasında Halk Eğitim Merkezlerinin rolünü de ortaya çıkaran ve

vurgulayan araştırmalarda mevcuttur. Yapılan araştırmalara bakıldığında, yaşam boyu öğrenmenin önemi, kapsamı, gerekliliği gibi kavramsal literatür incelemelerinin yanı sıra literatürden faydalanarak bu alanda ölçek geliştirme çalışmalarını da bulunmaktadır. Bunların yanında, yaşam boyu öğrenme becerileri üzerine odaklanılmış ve üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilgi, tutum, yetenek, beklenti ve yönelimleri belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılmıştır.

Çalışmaların büyük bir çoğunluğunda çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve yeterliklerini ortaya çıkarmak amacıyla “yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği” ve “ yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Öte yandan, yaşam boyu öğrenmeye yönelik uygulama araştırmalarında nicel, nitel ya da karma desenlerin kullanıldığı da görölmektedir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmeyi farklı değişkenlerle ilişkilendiren araştırmalara da rastlanılmaktadır.

2.2.7.2 Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde:

Gallagher ve Ihanainen (2015) tarafından yapılan “Aesthetic Literacy: Observable Phenomena and Pedagogical Applications for Mobile Lifelong Learning (MLLL) (estetik okuryazarlığı: gözlemlenebilir olgular ve devinimli yaşam boyu öğrenme için pedagojik uygulamalar) ” adlı çalışmada önceden plan yapılmadan sadece hedefleri belirleyip belirlenen hedeflere yönelik olarak açık alanda veya atölyelerde mobil okuryazarlık eğitimi için yeni bir öğretim modeli geliştirmeye çalışılmıştır. DeneySEL olarak yapılan çalışma için Estonya, Finlandiya ve Helsinki’deki araştırmacıardan yardım alınmıştır. Araştırmacıaların mobil yaşam boyu öğrenme dedikleri yöntemler, mobil okuryazarlık veya sanatsal malzemeden anlam çıkarmak için orijinal olan tabiattaki odak noktalardan yola çıkarak bireyin kapasitesini ve anlama düzeyini geliştirmek için kullanılmıştır. Bu modeli geliştirmek için araştırmacıalar mobil teknolojiyi ve doğadaki veya atölyelerdeki çeşitli doğal araçları kullanmışlardır. Ayrıca, araştırmada mobil teknolojiler kullanılarak bireyin ihtiyaç duyduğunda gerekli olan bilgiye mobil teknoloji sayesinde ulaşılması istenmiş ve mobil okuryazarlık sayesinde pedagojik fikirlerin değişebileceği ve zamanla yeni öğretim metotlarının da ortaya atılacağı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Steffens (2015) tarafından yapılmış olan “Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning (yeterlikler, öğrenme kuramları ve kitlesel açık çevrimiçi kurslar: yaşam boyu öğrenmede son gelişmeler)” adlı betimsel araştırmada 21. yüzyıl yaşam boyu öğrenme politikaları uluslararası kuruluşlar olan UNESCO, Dünya Bankası, Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanmış olan raporlar incelenmiştir. Raporlardaki yaşam boyu öğrenme alanındaki gelişmeler ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada bireyin öğrendiğinde beyinde meydana gelen değişiklikler nörobilimsel olarak anlatılmış ve öğrenme ile ilgili olarak beynin vereceği tepkiler vurgulanmıştır. Araştırmada, öğrenmenin artık yaşam boyu ve sanal toplumlar halinde olduğu bu nedenle dijital çağ için işbirlikçi yeni öğrenme kuramlarının öneminin gittikçe arttığı da vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için günümüzde dijital teknolojinin etkin olarak kullanılması, bunun için de bireylerin belirlenen yaşlardan itibaren çeşitli kurslara katılması, gerek yetişkinler için gerekse de küçük yaşlardaki bireyler için dijital kursların açılması gerektiği vurgulanmıştır.

Hondson ve Spours (2013) tarafından yapılan “Three Versions of Localism: Implications for Upper Secondary Education and Lifelong Learning in the UK (yerelleşmenin üç örneği: Birleşik Krallık ’ta üst ortaokul ve yaşam boyu öğrenme uygulamaları) ” adlı çalışmada İngiltere’de yönetime gelen iktidarların yaşam boyu öğrenme konusunda yaptığı yatırımlar ve izlediği politikalar üzerinde durulmakta ve bu politikalar eleştirilmektedir. Araştırmada çeşitlendirme ve mesleki eğitime vurgular yapılarak yükseköğretim ve ortaöğretimin yaşam boyu öğrenme ile zenginleştirilmesi üzerinde de durulmaktadır. Araştırma sonuçlarında yaşam boyu öğrenme ile birlikte eğitim öğretime ayrılan yatırımların miktarının az olduğu, öğrencilerin 16 yaşından sonra eğitim öğretime tam zamanlı olarak katılmaları, ulusal büyüme için performans ölçümlerinin yapılması ve boş zamanlarında bireylerin kendi bilgilerini derinleştirmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Soni (2012) tarafından yapılmış olan “Lifelong Learning Education and Training (yaşam boyu eğitim ve yetiştirme) ” adlı araştırmada yaşam boyu öğrenmenin amacı, ilkeleri, özellikleri, tanımı yaşamdaki gerekliliği gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin iki temel amacının olduğu, bu amaçlardan

birincisinin işyerlerinde çalışmak için uygulamaya dönük bilgiler olduğu, ikincisinin ise toplumda yer edinebilmek için okullarda verilmesi gerektiği araştırmada vurgulanmıştır. Araştırmada bilginin öneminin iyice farkına varıldığı günümüzde bireylerin yaşamda başarılı olmalarının temel anahtarının yaşam boyu öğrenme ve daha fazla öğrenme ile olacağının da üzerinde durulmuştur. Ayrıca, araştırmada yaşam boyu öğrenme için gerekli olan unsurların, ortak çalışma, öğrenme talebi, kamu ve özel sektör yatırımları, öğrenme fırsatları, öğrenme kültürünün oluşturulması ve tüm bunları ölçmek için kalite kontrol ölçekleri oluşturulmuştur. Tüm bunları yapabilmek için ise hükümetler tarafından medya ve yenilikçi teknolojilerin desteklenmesi ve yeniliklere açık olunması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada yaşam boyu öğrenmenin amacına ulaşabilmesi için öğrenmenin değerinin bilinmesi, bireylere bilgi, rehberlik ve danışmanlık verilmesi, öğrenme için gerekli zaman ve maddiyatın sağlanması, öğrenme fırsatları değerlendirilmesi gerektiği ve temel becerilere önem verilmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek olan tüm kurumlara neden yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeleri gerektiğinin en ince ayrıntısına kadar anlatılmasının önemi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Nicolaescu (2012) tarafından yapılmış olan “Lifelong Learning: English Studied through Online Practices (yaşam boyu öğrenme: çevrimiçi uygulamalarla İngilizce eğitimi)” adlı araştırmada, yaşam boyu öğrenmeye olan teşvikleri arttırabilmek için web teknolojilerinin önemi tartışılarak e-öğrenme ve e- öğrenmede pratik dil bilmenin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada yaşam boyu öğrenmede yabancı dil öğrenimi ilkesinin önemi ve öğrenmede pratik dil kullanımının bireylere kazandırılması için üniversitelere çeşitli görevlerin düştüğü ayrıca yetişkin eğitimi için yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği ve üniversitelere düşen görevlerin başında fakültelerde okuyan öğrencilere pratik dil kullanımının kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bilgiye ulaşmak isteyen bireylere bilgisayar ve internetin etkin olarak öğretilmesinin vurgulandığı araştırmada küreselleşen dünyada artık öğrenmenin bireysel olduğunun da üzerinde durulmuştur. Araştırmada sonuç olarak öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü bu nedenle tüm bireylere sürdürülebilir eğitimlerin verilmesi, bireylerin karşılaştıkları sorunları pratik ve teorik olarak nasıl aşacakları ve pratik olarak ikinci bir yabancı dil bilmenin önemi bireylere vurgulanarak bu konuda projelerin yapılması ve projelerin ilgili kurumlarca desteklenmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Gheblawi ve diğ. (2011) tarafından yapılmış olan “Lifelong Learning in Malaysia: Have We Achieved Our Goals? (Malezya’da yaşam boyu öğrenme: amaçlarımızı nasıl gerçekleştirdik?)” adlı Malezya’daki araştırmada, yaşam boyu öğrenmenin eğitimde en çok tartışılan gündemdeki konulardan birisi olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle bireylerin bu konunun öğrenme hedeflerine dayalı olarak bilgili, yetenekli ve yetkin insan sermayesi ile ülkenin ihtiyaçlarına yönelik olarak bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin sürekli geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu gelişimin, istihdamın ve verimliliğin sağlanabilmesinin ise hükümetin görevi olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırmada Malezya hükümetinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak bazı adımlar attığı ancak bu adımların yeterli olmadığı da belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin tam olarak ülkede anlaşılmadığı, yaşam boyu öğrenmeye yönelik teşviklerin yetersiz olduğu, kamu ve özel sektör arasındaki işbirliğinde sorunlar olduğu oysa öğrenmeye istekli bir toplum yaratılmasının ancak yaşam boyu öğrenme sayesinde olabileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Brinke ve diğ. (2009), açık üniversite öğrencilerinin ön öğrenmelerini değerlendirme düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma kapsamında 36-45 yaşları arasında 428 öğrenciye kurs almadan önce ölçek uygulamışlardır. Kurs sonunda da aynı ölçek tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın yapıldığı açık üniversitede, dersler yaşam boyu öğrenme çerçevesinde esnek olarak düzenlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin gerekli ön öğrenmelerinin kaynağı olarak en fazladan en aza sırasıyla okul deneyimi, iş deneyimi, kitaplar ve diğer basılı kaynaklar, internet ve tv görülmektedir. Ayrıca, diğer öğrencilerden daha az deneyime sahip öğrencilerin ön öğrenmelerini kullanmaları düşük bulunmuştur.

Loads (2007)’ın, yaşam boyu öğrenmeyi desteklediği düşünülen etkin öğrenme danışmanlarının algılarının görüşme yoluyla incelendiği ve araştırıldığı çalışması, İskoçya’daki üniversitelerde öğrencilere danışmanlık görevini yürüten akademisyenlerle yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin çevre faktörlerinden önemli ölçüde etkilendiği ve öğrencilerle birebir yapılan çalışmaların onların yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Akademisyenler, öğrencilerin akademik yaşam kurallarını

bilmemelerinden dolayı sorunlar yaşadığını ve bu sorunların bir danışmanla ortadan kaldırılabileceğini ortak bir görüşle bildirmişlerdir.

Hart (2006), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile yaşam boyu öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla hazırladığı doktora tezinde, öğretim görevlilerinin görüşlerini ele almıştır. Aynı zamanda öğretim görevlilerinin kendi kendine öğrenme ve öğretim stratejilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretim teknolojilerinin ve sınıf içi öğretim stratejilerinin kullanılmasıyla üniversite öğrencilerinin kendi kendilerine yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Colardyn (2004) yaşam boyu öğrenme politikalarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiş ve sadece Fransa ile sınırlandırmıştır. Araştırmacı, 1971 yılından itibaren Fransa’da gerçekleştirilen yaşam boyu öğrenme ile ilgili yasaları incelemiş ve 30 yılı aşkın bir süredir Fransa’da sürekli eğitim ve kurs deneyimlerinin olduğunu açıklamıştır.

Watson (2004) tarafından yapılmış olan “Lifelong Learning in Australia: A Policy Failure (Avustralya’da yaşam boyu öğrenme: bir politika hatası)” adlı araştırmada, Avustralya’nın yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile ilgili politikaları incelenmiştir. Araştırmada OECD’nin 1996 yılını “herkes için yaşam boyu öğrenme” ilan etmesinden bu yana yaşam boyu öğrenme yaklaşımının Avustralya’da politikacılar ve eğitimciler tarafından benimsendiği ve yaşam boyu öğrenmenin çok sayıdaki Bakanlığın ve hükümet raporlarının odağı olduğu belirtilmiştir. Ancak, araştırmada yaşam boyu öğrenmenin ülkenin politik kesimlerinde benimsenmesine karşın yaklaşımla ilgili olarak Avustralya’nın eğitim ve öğretim sisteminde pratik olarak hiçbir değişikliğin olmadığı savunulmuş ve eğitim sistemindeki aksaklıklardan ve politikalardan dolayı eğitimde reforma gidilmesinin şart olduğu belirtilmiştir. Araştırmada sonuç olarak Avustralya hükümetinin bir an önce eğitim programlarını yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre yeniden düzenlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu yapılmadığında Avustralya eğitiminin ulusal seviyede kalacağı ve uluslararası bir seviyeye çıkamayacağı, araştırmada değişiklikleri takip etmek amacıyla devamlı performans ölçümlerinin yapılması ve sonuçlara göre sürekli eğitimde düzenlemeler yapılması gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Litzinger ve diğ. (2001) tarafından yayınlanan “Yaşam Boyu Öğrenmede Hazır Bulunuşluluğun Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin örgün ve yaygın eğitimle olduğu ve ders öncesi öğrenmelerin yaşam boyu öğrenmedeki önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada, Penn State Üniversitesi, mühendislik fakültesi, son sınıf öğrencilerinin akademik performansları ve hazır bulunuşlulukları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, derslere hazırlıklı gelen öğrenciler ile hazırlıksız gelen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme bakımından akademik başarıları da araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, derslere hazırlanarak gelen öğrenciler ile hazırlanmadan gelen öğrenciler arasında, derse hazırlanmadan gelen öğrencilerin başarılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Harpe ve Radloff (2001), yaşam boyu öğrenme sürecinde iki önemli öge olan öğretmen ve öğrenenler üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, yaşam boyu öğrenmede ihtiyaç duyulan özellikleri değerlendirmiştir. Bilgi toplumunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulayan Harpe ve Radloff, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin eğitimi ile ilgili olarak kişilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, yaşam boyu öğrenmenin boyutları göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve ölçek Pensilvanya yetişkin eğitim merkezindeki öğrenci ve eğitim verenlere uygulanmıştır. Araştırmada, yetişkin eğitimi verenlerin yaşam boyu öğrenmeyi desteklediklerini ve yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ancak çalışmada, öğretim programlarının kısıtlılığı ve eğitim politikalarının sınırlı olmasından dolayı öğrenci ve eğitim verenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda sınırlı kaldıkları belirlenmiştir.

Gregg (1996)’in yetişkinlerin yaşam memnuniyetlerinin ve yaşam boyu öğrenme uygulamalarının özdeğerlilik oluşumuna etkisinin incelendiği tezinde, ırk, cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesinin özdeğerliliğe etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, yaşam boyu öğrenme ile yetişkin bireylerin yaşamlarının zenginleştiği ve özdeğerlilik düzeylerinin arttığı belirlenmiş, dolayısıyla yaşam boyu öğrenmenin yetişkin bireylerin hayatı için önemli olduğu görüşü belirtilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle üniversite öğrencileri, yetişkinler, öğretmenler, öğretim elemanları hatta açık üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığı görölmektedir. Araştırmaların bir kısmı yaşam boyu öğrenme alanındaki gelişmeleri ortaya çıkarmak amacıyla, 21. Yüzyıl yaşam boyu öğrenme politikaları, UNESCO, Dünya Bankası, Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanmış raporları incelemiştir. Diğer taraftan yaşam boyu öğrenmeye olan teşvikleri artırabilmek için web teknolojilerinin önemini ortaya koyan, e-öğrenme ve e-öğrenmede pratik dil bilmenin önemi üzerinde duran araştırmalarda mevcuttur. Öte yandan, açık alanda veya atölyelerde mobil okuryazarlık eğitimi için yeni bir öğretim modeli geliştirmeye yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Ayrıca, ülkelerin yaşam boyu öğrenme politikalarını ele alan çalışmalar ile yaşam boyu öğrenmenin önemi, kapsamı gibi kavramsal literatür incelemeleri, yaşamdaki gerekliliğini ortaya koyan çalışmalar da vardır. Bunun yanında, yetişkin eğitimi ile ilgili olarak kişilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri de araştırılmıştır.

Araştırmalarda, çalışma grubunun yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Bunun yanında mobil teknolojiyi ve atölyelerdeki araçları da kullanmışlardır. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik uygulama araştırmalarında nicel, nitel ya da karma desenlerin kullanıldığı da görölmektedir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmeyi farklı değişkenlerle ilişkilendiren araştırmalara da rastlanılmaktadır. Araştırmalarda öğrenmenin artık yaşam boyu ve sanal topluluklar şeklinde gerçekteştiği, bu nedenle dijital çağ için işbirlikçi yeni öğrenme kuramlarının öneminin gittikçe arttığı da vurgulanmıştır. Ayrıca, OECD'nin 1996 yılını “ Herkes için Yaşam Boyu Öğrenme” ilan etmesinden bu yana yaşam boyu öğrenme yaklaşımının hem politikacılar hemde eğitimciler tarafından benimsendiğini buradan hareketle söylemek yerinde olacaktır.

2. 3 Öz-Yeterlik İnancı

Öz-yeterlik kavramı; sosyal öğrenme kuramının anahtar değişkenlerinden biridir (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel kuramcılar arasında öz-yeterlik inancı davranış bilimlerinde, davranış değişikliği sağlayan en önemli öge olarak kabul edilmektedir (Hofstetter ve diğ., 2001). Bireyin davranışlarının şekillenmesinde etkin bir yere sahip

olan öz-yeterlik inancı Bandura (1997) tarafından “*davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde devam ettirebilme kapasitesine duyduğu inanç*” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bireyin peşinden gitmeyi seçtiği hedeflerin yönü, verilen görevler için ne kadar çaba harcayacağı, zorluklarla ve başarısızlıkla karşılaşınca dayanacağı süre, aksiliklere karşı esnekliği, kendini engelleyen düşüncelere mi destekleyen düşüncelere mi sahip olacağı, çevresel taleplerle uğraşırken ne kadar stres ve depresyon hissettiği, gerçekleştirdiği başarıların seviyesi şeklinde öz-yeterlik inancının birey üzerindeki etkilerini açıklamıştır (Bandura, 1997).

Bireyin potansiyelinin farkında olması öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu öz-yeterlik kavramıyla açıklanmıştır (Korkmaz, 2004: 209). Öz-yeterlik bireyin becerilerinin bir sonucu değildir. Aksine bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Senemoğlu, 2005). Başka bir anlatımla öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2012: 228). Öz-yeterlik inancı, bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilediğinin, aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağının ve ne kadar ısrarcı olacağının belirtisi olduğunu da vurgulamaktadır (Gürşen Otacıoğlu, 2008: 149). Kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları bireylerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanmalarını engellerken, yüksek algılamaları da performansı üzerinde pozitif etki oluşturabilir (Tschannen-Moran ve diğ., 1998).

Öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler, kendilerine belirledikleri alan ile ilgili daha yüksek hedefler koyarlar, karşılarına çıkabilecek zorluklar karşısında ısrarcı, karmaşık karar verme durumlarında daha etkin ve gelecek için daha olumlu bir bakış açısına sahip olurlar (Mutlu, 2003). Mengi (2011)’ye göre öz-yeterlik inancı ne kadar yüksekse gösterilen çaba, sabır ve esneklik de o düzeyde yükselmektedir. Yapılan araştırmalar öz-yeterlik inancının uzun süreli davranış değişiminde başa çıkma davranışlarında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Kalkan, 2008: 307). Bandura (1977), bireylerin herhangi bir davranışı yapmasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklentiden söz etmektedir. Bu beklentiler, sonuç beklentileri ve kişisel öz-yeterlik inancı beklentisidir. Öz-yeterlik inancı ile sonuç

beklentisi birbirinden farklıdır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir. Öz-yeterlik inancı ise kişinin İsteddiği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Burada önemli olan kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler istedikleri sonuçları doğurabilecekleri için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecektir (Bandura, 1977: 79).

Öz-yeterlikle ilgili alanyazın tarandığında öz-yeterlik; “öz-yeterlik inancı” (Bıkmaz, 2004; Ekici, 2005; Ekici, 2006); “algılanan öz-yeterlik” (Senemoğlu, 2005); “öz-yeterlik algısı” (Ekici ve Uzun, 2007); “öz-yeterlik duygusu” (Önen ve Öztuna, 2005) gibi farklı terimlerle ifade edildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise “öz-yeterlik inancı” terimi kullanılmıştır.

2.3.1 Öz-Yeterlik İnancının Gelişimi

Öz-yeterlik inancının gelişimi dünyaya gelmeyle başlayıp tüm yaşam boyunca şekillenip devam ettiği kabul edilmektedir. Öz-yeterlik inancının erken yaşlardaki gelişiminde ailenin rolü büyüktür. Sonraki yıllarda ise okul ve akranlarla ilişkiler etkili olmaktadır (Eyüboğlu, 2012: 16). Sosyalleşmeyle birlikte yaşlılarla ilişkiler önem kazanır ve yeterliği test etme eğilimleri değişmeye başlar. Sosyal öğrenmelerin büyük çoğunluğu yaşlılar arasında meydana gelir ve yaşlılarla ilişkiler öz-yeterlik inancının gelişiminde önemli rol oynar. Akranlarla iletişimin öz-yeterlik inancının gelişimine olumlu katkıları olduğu gibi, bozulan akran ilişkileri de bireyin öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkileyebilir (Bandura, 1994: 77). Ergenlikteki sosyal kargaşa durumuyla beraber kişiler sorunlara nasıl yaklaşacağını öğrenip deneyimleyerek yeterlik duygusunu geliştirir (Bandura, 1994: 79). Yetişkinlikte bireyler evlilik, anne-baba olma, kariyer gibi baş edilecek yeni problem alanlarıyla karşılaşır. Özellikle meslek seçimi konusunda öz-yeterlik inancı öne çıkmaktadır. Birey hangi konularda ne ölçüde yetkin olduğunu düşünüyorsa bu alanda meslek seçmeye yönelir, öz-yeterlik inançları ne kadar yüksekse birey o kadar işinde ilerleme şansı bulur (Bandura, 1994: 80).

2.3.2 Öz-Yeterlik İnancının Süreçleri

Öz-yeterlik inancı; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreci içermektedir(Bandura, 1994).

1. Bilişsel Süreçler: Öz-yeterlik inancı bireyi bilişsel yönden kendi kendine yardım etme ya da kendi kendini engelleme şeklinde etkiler. Davranışlarımız öncelikle düşüncede şekillenmektedir. Bireylerin özyeterlik inançları kişisel hedeflerini de etkilemektedir. Bireyin özyeterlik inancı ne kadar güçlü ise o kadar yüksek ve zorlayıcı hedefler seçer ve buna ulaşmak için çaba sarf eder. Öz-yeterlik inancı düşük olan ya da inancından şüphe duyan bireylerin ise performansları düşüktür. Çünkü bu bireyler inançlarından dolayı başarısızlık senaryoları kurarak her şeyin ters gideceğini düşünürler (Bandura, 1994: 73).

2. Motivasyonel Süreçler: Öz-yeterlik inançları kişinin motivasyonunun sağlanmasında önemli rol oynar. Çünkü insan motivasyonunun bir bölümü bilişsel kaynaklıdır. Yeterlik inançları kişilerin hangi amaçlar doğrultusunda mücadele edeceğini, ne kadar çaba sarf edeceğini ve bunu ne kadar sürdüreceğini ortaya koymak noktasında önemlidir. Kendi yeterliklerinden şüphe duyan bireyler bir engel veya başarısızlıkla karşı karşıya kaldıklarında geri çekilmekte veya eylemden vazgeçmektedirler. Verilen görevlerin zamanında yapılabilmesi, zorluklar karşısında esnek ve sabırlı olunabilmesi noktasında motivasyonun öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Bandura, 1994: 73).

3. Duyuşsal Süreçler: Öz-yeterlik inancı stres kaynaklarını kontrol etmede önemli bir role sahiptir. Tehdit oluşturan olayları ya da durumları öngörebilen bireyler zihinlerinde olumsuz senaryolar canlandırmazlar ve duygusal düzenlemeler sayesinde kaygı ve streslerini kontrol edebilirler. Tam tersi durumlarda ise yüksek oranda kaygı hissederler ve kendi eksikliklerine odaklanırlar (Bandura, 1994: 74).

4. Seçim Süreçleri: Kişisel öz-yeterlik inançları bireylerin çevrelerini ve seçmiş oldukları etkinliklerini belirleyerek yaşamlarını şekillendirir. Bireyler yapmış oldukları seçimler ile farklı sosyal çevreler geliştirmeye çalışırlar. Yapılan bu seçimler bireysel gelişimlerinin yönünü etkiler (Bandura, 1994: 75). Öz-yeterlik inançları

yüksek olan bireyler kariyer planlamasında amaçlarına ulaşmaları zor olsa da seçimlerinden vazgeçmezken düşük olan bireyler ise başaramayacağına inandığından dolayı seçiminden vazgeçer ve ulaşılması çok daha kolay planlar yaparlar (Bandura, 1994). Bunun yanında öz-yeterlik inancı düşük bireyler başarısız olduğunda öz-yeterlik düzeyi daha da düşmekte ve başka başarısızlıklara da neden olmaktadır (Eskici, 2013: 46).

2.1.3.3 Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları

Bireylerin öz-yeterlik inançlarında; Yeterlik Deneyimleri (Mastery Experiences), Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences), Sosyal İkna (Social Persuasion), Fiziksel ve Duygusal Durumlar (Somatic and Emotional States) olmak üzere dört temel kaynak etkilidir.

1. Yeterlik Deneyimleri (Mastery Experiences): Bireyin kendi yaşantısı yoluyla edindiği deneyimleridir. Öz-yeterlilik inancının oluşmasına kaynaklık eden en etkili faktördür. Başarıyı kolay elde eden insanlar başarısızlık karşısında çok çabuk pes etmekte ve mücadele etmemektedirler. Her durumda başarılı olacaklarına inanan bireylerin kendi yaşantılarıyla kişisel yeterliğine yönelik oluşan inançları sonraki performanslarına da etki etmektedir (Bandura, 1994: 71-72).

2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences): Bireylerin kendi edindikleri deneyimler ile birlikte diğer bireylerin yaşantıları da öz-yeterlik inancının oluşmasına kaynaklık eder. Bandura'ya (1994) göre model alma yoluyla kazanılan özyeterlik inancı dolaylı yaşantılardan etkilenir. Bu noktada bireyler diğer bireyleri gözlemleyerek kendi yeterliklerini değerlendirirler (Arslan, 2008: 37). Model alınan kişinin başarıları öz-yeterlik inancını artırırken, başarısızlıkları da öz-yeterlik inancının düşmesine sebep olmaktadır (Bandura, 1994: 72).

3. Sosyal İkna (Social Persuasion): Bireyler kişisel yeterlik algısı oluşturma noktasında teşviğe ihtiyaç duyarlar. Bireyin çevresindeki insanlar kişinin yeterliğine inanıyorlarsa bireyin öz-yeterlik inancını sürdürmesi daha kolaydır. Ancak tersi durumlarda bireyin öz-yeterlik inancını sürdürmesi daha zordur. Burada iknanın

gerçekçiliği de önemlidir. Gerçekçi olmayan ikna yöntemleri ya da yönlendirmeler öz-yeterlik inancını olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1994: 72).

4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar (Somatic and Emotional States):

Bireylerin fiziksel durumu performansını etkilerken duygusal durumu da öz-yeterlik inancını etkilemektedir. Özellikle olumlu ruh hali bireyin öz-yeterlik inancını güçlendirir. Aşırı stres, depresyon gibi olumsuzluklar ise öz-yeterlik inancını düşürür (Bandura, 1994: 72). Öz-yeterlik inancının kaynağı olarak fiziksel ve duygusal durumun da göz önüne alınmasıyla birlikte sosyal bilişsel kuramın diğer alanlarda uygulamasının önü açılmıştır. Bu alanlar spor, sağlık, psikoloji ve eğitimidir.

2.3.5 Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı

Öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları ve bu yeterlikleri etkin bir biçimde kullanmaları bir yandan aldıkları eğitimin kalitesine diğer yandan da üstlendikleri görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine olan inançlarına bağlıdır (Yılmaz ve diğ., 2004). MEB'e (2008) göre, Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı"nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler: *Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri* şeklinde altı başlık altında toplanmıştır (MEB, 2008).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanında, bu öğretmenlik görevini ve gereken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Sahip olunan bu inancın hangi düzeyde olduğunu belirleyerek öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede öğretmen öz-yeterlik inancından yararlanılabilir.

Öğretmen öz-yeterliği bir öğretmenin "Görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği cevaptır (Goddard ve diğ., 2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı kavramı Atıcı (2000)

tarafından da, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenin öz-yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve tekniklerini, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını etkilemektedir. Bu da öğrencilerin başarı durumlarında bir farklılık yaratmaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle çalıştıkları durumlarda dahi sabırlı ve isteklidirler. Öğrencilerine yeni bir şeyler öğretmek için heveslidirler ve mesleklerine daha çok bağlıdırlar (Woolfolk, 2000; Coladarcı, 1992; Allinder, 1994). Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler eğitim programını uygulama esnasında diğer öğretmenlere göre daha esnek davranabilirler. Ayrıca, derslerinde yeni öğretim yaklaşımlarını uygulayabilir ve öğrencilerini öğrenmeye karşı daha iyi güdüleyebilirler (Gibbs, 2002). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, olumlu sınıf içi davranışlar sergileyebilirler, öğrenci başarısını iyi yönde etkileyebilirler, yeni fikirlere açık ve öğretmeye daha istekli olabilirler (Yılmaz ve diğ., 2004). Öte yandan istendik yönde davranış değişikliğinin öğrencilere kazandırılması için etkili bir öğretim ortamı oluşturabilmekte büyük öneme sahiptir (Büyükduman, 2006). Bıkmaz (2004)'a göre de yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler daha sıcak bir öğrenme ortamı yaratma eğilimi göstermektedirler.

Öğretmen öz-yeterlik inancına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik inancının öğretmenlerin sınıf içerisinde harcadığı çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini etkilediği görülmektedir (Hoy ve Spero, 2005). Bazı araştırma sonuçları (Capcara ve diğ., 2003; Goddard ve diğ., 2000) öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi göz önüne koymaktadır. Öğretmen öz-yeterlik inancına ilişkin diğer çalışmalarda; öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzenini sağlama, yeni geliştirilen yöntemler kullanabilme, yeni fikirlere açık olma, öğrenciye yönelik tutum geliştirme biçimlerinde farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun da öğrenci başarısını doğrudan etkilediği ortaya konmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve Woolfolk, 1998).

2.3.6 Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öz-yeterlik inancı ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.3.6.1 Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde:

Çallı (2015), “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretmenlik Bilgisi ve Öz-Yeterlik Seviyeleri Üzerine Nicel Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye’deki ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretmek için gereken alan bilgileri ve öz-yeterlik düzeylerini incelemiştir. Örneklem, Ankara’nın Çankaya ilçesine bağlı rastgele seçilmiş 15 farklı okulda görev yapan 42 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, sayı kavramları ve işlemler bilgisi ölçeği ve matematik öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Analiz iki farklı yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama öz-yeterlik düzeyleri arasında 0.84 standart sapmalık bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin matematik öğretmek için gereken alan bilgileri ve öz-yeterlik düzeyleri arasında sertifika türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrettikleri alana özgü yetkinlikleri, öğretmen eğitimindeki reform odaklı girişimler ve öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin kalitesi göz önüne alınarak tartışılmıştır.

Şenol ve Ergün (2015)’ün çalışmalarındaki amaç, okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmaktır. Bu araştırma için 2011 – 2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmakta olan 177 okul öncesi öğretmeni ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 161 okul öncesi öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları karşılaştırıldığında; aile katılımı alt boyutu hariç tüm alt boyutlara yönelik öz-yeterlik inancında ve genel

öz-yeterlik inancında okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çetin ve Güngör (2014) çalışmalarında, Niğde İlinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, çalıştıkları yerleşim birimi, kıdem, bilgisayar ve Internet bağlantısına sahip olup olmama, Internet kullanım sıklığı ve bilgisayarla ilgili eğitim alıp almama gibi) açısından incelemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki de irdelenmiştir. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmış, çalışmanın örneklemini Niğde ili ilköğretim okullarında 2011-2012 öğretim yılında görev yapan 480 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilgisayar Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ile “Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin yüksek düzeyde bilgisayar öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik olumlu tutum içerisinde bulundukları saptanmıştır. Bununla birlikte bilgisayar öz-yeterlik inancı ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlara ilişkin ölçek verilerinden elde edilen ortalamalar çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış ve değişkenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve tutumları orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2014) çalışmasında, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini incelemiştir. Tarama modeline göre düzenlenen bu araştırma Sakarya İli'nde ilkokullarda görev yapan 278 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye çevrilen ‘Teachers’ Sense of Efficacy Scale’ (TSES-Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)’nin uzun formu kullanılmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin bütününe ilişkin olarak hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı 0,93 alt boyutların alpha değerleri; Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik: 0,82 Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik: 0,86 Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik: 0,84 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik

inanç düzeylerinin yeterli olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin öğrencileri derslere aktif katılımını sağlamaları öz-yeterlik inanç düzeyi orta düzeyde yeterli, öğretim stratejilerini kullanma öz-yeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik inanç düzeyleri boyutlarında ise kendilerini yeterli gördükleri bulunmuştur.

Yılmaz (2014), “Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Bu amaçla öncelikle Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz yeterlik Ölçeği (MİOYÖÖ) geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın evreni, ülkemizdeki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Programlarının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini; İnönü, Cumhuriyet, Harran, Ondokuz Mayıs, Atatürk, Karadeniz Teknik, Gazi Osman Paşa, Yüzüncü Yıl ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programlarında 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılında 3. ve 4. sınıflarda öğrenimine devam eden 212’si kız, 155’i erkek olmak üzere toplan 367 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada geliştirilen MİOYÖÖ’nün güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri Müziksel İşitme ve Yazma Öz yeterliği alt boyutu için $\alpha = .96$; Müziksel İşitme ve Okuma Öz yeterliği alt ölçeği için $\alpha = .95$ ve ölçeğin toplamı için de $\alpha = .96$ olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iki yarı test güvenilirlik katsayısı ile Guttman güvenilirlik katsayısı değerleri yüksek bulunmuştur. Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik alt boyutlarının ve toplam düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı belirlenmiştir

Behjoo (2013)’nın yüksek lisans tezi İngilizce öğretmen adaylarının, öz-yeterlik inancı, akademik öz-yeterlik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki olası ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İngilizce öğretmenliği adayların öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Solberg’in (1993) Üniversite Öz-yeterlik Envanteri, Owen ve Froman’dan (1988) uyarlanan Üniversite Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem-Çözme

Envanteri veri toplamak üzere kullanılmıştır. Araştırmacı, akademik öz-yeterlik inancı, öz-yeterlik inancı ve problem çözme becerileri gelişiminde cinsiyetin bir etken olup olmadığını da ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırmanın bulguları yabancı dil başarısı ve bu üç değişken arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular cinsiyetin öz-yeterlik inancı, akademik öz-yeterlik inancı ve problem çözme becerileri için bir tahmin unsuru olmadığını göstermiştir. Son olarak, yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılılar arasında öz-yeterlik inancı, akademik öz-yeterlik inancı ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çolak (2013), “Sanal Dünyalarda Düzenlenen İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnancına ve Sosyal Bulunuşluklarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, Second Life (SL)’ta düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik inançlarına ve sosyal bulunuşluklarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılarak yapılmıştır. Katılımcı grubu ise Karadeniz Teknik Üniversitesi BÖTE bölümünde uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören 5 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma aynı zamanda ASSURE öğretim tasarımı modeli basamakları temel alınarak planlanmıştır. İngilizce iletişim kurma etkinlikleri üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamasında, alan uzmanı ile birlikte geliştirilen dokümanlarda olan diyaloglar katılımcılar tarafından canlandırılmıştır. İkinci aşamada ise katılımcılar, ana dili İngilizce olan yabancı birey ortama davet edilerek, etkinlik konuları ile ilgili ve etkinliklerden farklı konular hakkında iletişim kurmuşlardır. Etkinliklerin üçüncü aşamasında ise katılımcılar etkinlik konularına paralel olarak doğaçlama yoluyla birbirleriyle sesli iletişim kurmuşlardır. SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce etkinliklerinin öncesi ve sonrasında öğretmen adayları öz değerlendirme formunu kullanarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Ayrıca tüm süreç boyunca katılımcılar tarafından etkinlik günlükleri ve süreç sonunda görüşmeler yoluyla veriler toplanmış ve tümünden gelimli tematik analiz tekniği ile bu veriler analiz edilmiştir. SL ortamında gerçekleştirilen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin sonucunda ise öğretmen adayları çeşitli konularda İngilizce iletişim kurma konusunda deneyimler kazanmışlardır. Bu deneyimler katılımcıların İngilizce iletişim kurmada öz yeterlik inançlarını arttırmıştır. Ayrıca, bu etkinliklerde katılımcıların mesajlarındaki

duygularını ifade edebildikleri, açıkça iletişim kurdukları ve birbirleri arasında bir zincir olarak tabir ettikleri grup bağıını oluşturdıkları belirlenmiştir.

Elkatmış ve diğ. (2013) çalışmalarında, Eğitim Fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenliğe ilişkin mesleki öz -yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmıştır. İlişkisel tarama modeli kapsamında düzenlenen çalışmaya toplam 338 öğrenci dahil edilmiştir. “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” (Teachers’ Self Efficacy Scale) ile toplanan veriler SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Eğitim Fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bunun yanında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim türü ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri bakımından ise, istatistiksel olarak bir farkın olmadığı görülmüştür. Yine formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyete, öğrenim türüne göre farklılaşmadığı tespit edilen sonuçlar arasındadır.

Satıcı (2013)’nın yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inançlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan akademik başarılarına, öğrenim gördükleri alanlara, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine, ailelerinin ekonomik durumlarına, ailedeki birey sayılarına, kardeş sayılarına ve lisedeki akademik başarı algılarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik inancı üzerinde akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik kontrol odağının yordayıcı olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırmanın verileri “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Akademik Kontrol Odağı” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik inancına sahip olduğu bulunmuştur. Erkeklerin akademik öz-yeterlik inançları kızların akademik özyeterlik inançlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin akademik

öz-yeterlik inançları arasında, öğrenim gördükleri alanlara, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine, ailedeki birey ve sahip olunan kardeş sayılarına, lisedeki akademik başarı algılarına ve en uzun süre yaşadıkları yerlere göre anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

Yeşilyurt (2013) öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 akademik yılı bahar döneminde Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak "basit rastlantısal (tesadüfi) örnekleme yöntemi" seçilmiş ve araştırma 312 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmanın verileri, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, ortaya çıkan sonuç, adayların öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin istenilen seviyede olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ilişkin görüşlerin, beşli likert türünde olan ölçeğin en yüksek katılım derecesi olan "çok yeterli" seçeneği yerine, bir alt seviyede yer alan "oldukça yeterli" seçeneğinde birleşmesi, aynı zamanda bu konuda onların algı düzeyinin çok üst seviyede olmadığını da resmetmektedir. Bağımsız değişkenler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri arasında cinsiyet, öğretmen olarak görev yapma-yapmama ve öğrenim görülen program türü değişkenleri açısından anlamlı fark tespit edilirken, akademik başarı notu değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları" adlı çalışma, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, hizmet yıllarına göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Eyüboğlu (2012) tarafından yüksek lisans tezi kapsamındaki araştırma, sporun öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda spor yapan ve yapmayan ergenlerde cinsiyetin, anne-baba eğitim durumunun, annenin çalışıp çalışmamasının, algıladıkları gelir düzeyinin, okul öncesi eğitim alıp almamalarının öz-yeterlik inancı üzerine etkisi de incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş, demografik bilgileri ve araştırılmak istenen konulardaki bilgileri içeren “Demografik Bilgi Çizelgesi” ile Sherer ve arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilen, 1999 yılında Gözüm ve Aksayan tarafından Türkçe formu geliştirilen “Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, spor yapan 12-14 yaş arası ergenlerin öz-yeterlik inancının spor yapmayanlardan yüksek olduğunu göstermiştir. Spor yapmayanların öz-yeterlik inancı üzerinde cinsiyet etkili değilken spor yapan ergenlerde kızlar lehine öz-yeterlik inancı yüksek bulunmuştur.

Demirtaş ve diğ. (2011) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiş, ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Telef (2011)’ in yapmış olduğu doktora çalışmasının amacı, ergenlerin öz-yeterlik inançlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ergenlerin öz-yeterlik inançları ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma verileri Muris (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği; Derogatis (1992) tarafından geliştirilen, Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanan ve Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından ergenler için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kısa Semptom Envanteri ile toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, öz-yeterlik inancının alt boyutlarından akademik öz-yeterlik inancında cinsiyete, eğitim kurumuna, yaşa, sınıf seviyesine, annenin eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, lisede seçmiş olduğu alana, doğum sırasına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamasına göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sonuçlara göre; kızların akademik öz-yeterlik inançlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu, 12 yaşındaki ergenlerin akademik öz-yeterlik inançları diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu, 6. sınıftaki ergenlerin akademik öz-yeterlik inançlarının 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıftaki ergenlerden daha yüksek olduğu, babası bir işte çalışan ergenlerin akademik özyeterlik inançlarının babası bir işte çalışmayan ergenlere göre daha yüksek olduğu, okul başarısı arttıkça ergenlerin akademik öz-yeterlik inançlarının da arttığı, ilk çocuk olanların ortanca çocuk olanlara göre akademik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu, rehberlik servisinden yardım alan ergenlerin akademik öz-yeterlik inançlarının rehberlik servisinden yardım almayan ergenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ergenlerin akademik öz-yeterlik inançları arttıkça depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Yeşilyurt (2011) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından kişisel gelişimi sağlama, ulusal ve evrensel değerlere önem verme ile mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama alt yeterlik alanlarına yönelik öğretmen adaylarının yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini; ulusal ve evrensel değerlere önem verme bakımından “Oldukça yeterli”, kişisel gelişimi sağlama açısından “Yeterli”, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama yönünden ise “Orta düzeyde yeterli” algıladıkları tespit edilmiştir

Çalışkan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan “Fizik Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akademik Başarının Etkileri” adlı çalışmada amaç fizik öğretmen adaylarının fiziğe yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek; cinsiyet, üniversite sınıf düzeyi ve akademik başarının öz-yeterlik inançları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından

geliştirilen “Fizik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fizik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında adayların cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Çimen ve diğerleri (2010) tarafından yapılan “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanımı Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiş olup öğretmen adaylarının kayıtlı bulundukları sınıf düzeyine göre laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin arttığı belirlenirken, bu artışın 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Demirel ve Akkoyunlu (2010) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Tutumları” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve akademik başarı açısından değişip değişmediğini belirlemek ve bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyete ve not ortalamasına göre değişmezken bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ise ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir değişim göstermemiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik inancı ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Durdukoca-Fırat (2010) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğretim türüne göre

anlamalı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre anlamalı bir biçimde farklılaşmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise anlamalı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tezel ve Karademir (2010) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada amaç ortaöğretim fen ve matematik alanları öğretmen adaylarının alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerinin alan türü, mezun olunan lise türü, cinsiyet, özel öğretim yöntemleri ders notu ve ailede öğretmenlik yapan olup olmamasına göre farklılaşma durumunu belirlemektir. Araştırma sonucunda, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri bakımından biyoloji ve kimya öğretmen adayları arasında kimya öğretmen adayları lehine, fizik ve matematik öğretmen adayları arasında matematik öğretmen adayları lehine ve fizik ve kimya öğretmen adayları arasında kimya öğretmen adayları lehine anlamalı farklılıklar bulunmuştur. Ancak mezun olunan lise türü, cinsiyet, özel öğretim yöntemleri ders notu ve ailede öğretmenlik yapan olup olmamasına göre, gruplar arasında, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri bakımından farklılık oluşmamıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirme konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır.

Yardımcı ve Başbakkal (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesi ve cinsiyet, sınıf, aile tipi, ailenin ekonomik durumu, öğrencinin başarı durumu ve sağlık durumu değişkenlerine göre incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine ve aile tipine göre kişiler arası ilişkiler alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamalı bir fark olduğu belirlenmiştir, öğrencilerin sınıflarına göre akademik başarı alt ölçeği puan ortalamaları arasında ve ailenin ekonomik durumuna göre koruyucu sağlık alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamalı fark bulunmuştur. Öğrencinin sınıfının, ailesinin ekonomik durumunun, öğrencinin okul başarısının ve öğrencinin sağlık durumunun akademik başarı öz-yeterlilik inancını etkilediği saptanmıştır. Öğrencinin ailesinin ekonomik durumu ve öğrencinin sağlık durumu kötüleştikçe,

okuduğu sınıf yükseldikçe, akademik başarı öz-yeterlik inancının azaldığı saptanmıştır. Okul başarısı arttıkça akademik başarı öz-yeterlik inancının da arttığı belirlenmiştir.

Azar (2010) çalışmasında, Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlikle ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve onların bu öz yeterlik inançlarının demografik özelliklerine (cinsiyet, mezun olunan üniversite, ve branş) göre değişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde 65, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'den 47 ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nden 38 olmak üzere toplam 150 Yüksek Lisans (Tezsiz) mezunu öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çapa Aydın, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları $\alpha=.05$ düzeyinde istatistiksel olarak yüksek lisans eğitimi aldıkları üniversitelere göre değişmezken, öğretmen öz yeterlilikleri ile akademik başarıları arasında branşlara göre önemli farklılıklara rastlanmıştır.

Başaran (2010) müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz-yeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu sekiz üniversitede öğrenim gören 488 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre, öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik algıları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur

Üstüner ve diğ. (2009) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçedeki tüm liselerde görev yapan toplam 1.529 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 11–16 Eylül 2006 tarihleri arasında

Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliğiyle düzenlenen eğitim çalışmasına Malatya merkez ilçedeki tüm liselerden katılan öğretmenler arasından, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 292 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Oğuz (2009) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerini ortaya koymak ve bu inançların; öğrenim gördükleri sınıfa, cinsiyete, öğrenim gördükleri programa, genel akademik başarılarına ve öğrenim gördükleri programdan hoşnut olup olmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında; sınıfa, cinsiyete, öğrenim gördükleri programa ve programlarından hoşnut olup olmama durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasında genel akademik başarılarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Özdemir (2008) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, amaç, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branş, tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna karşılık

öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Ekici (2008) tarafından yapılan “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi” adlı çalışmada amaç, sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemektir. Deneysel bir çalışmadır. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu ancak, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çubukçu (2008) “Yabancı Dil Öğrenme Endişesi ile Öz-yeterlik Arasındaki Korelasyon Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasında, yabancı dil bölümünde okuyan öğrencilerin endişe seviyeleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yeterlik ile endişe arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla, öğretmen adaylarına “Yabancı Dil Öğrenim Endişe Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonunda endişe ile yeterlik arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Aslan ve Sağır-Uluçınar (2008) tarafından yapılan “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutumlarının, Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin ve Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi” adlı çalışmada, ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve bilimsel tutumlarının tespiti ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve bilimsel tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, sınıf düzeyi ve okudukları bölümü seçme nedenlerine göre ise, anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve bilimsel tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Vural ve Hamurcu (2008) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-yeterlik İnançları ve Görüşleri” başlıklı çalışmayı, okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik öz-yeterlik inançlarının gelişimini belirlemek amacıyla yapmışlardır. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırma sonunda, 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ve sonuç

beklentisi puanlarının 1. sınıflara göre yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları arasında 3.sınıflar lehine anlamlı fark bulunduğu görülmektedir.

Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları” isimli tarama modelindeki araştırmayı Ankara il merkezinde görev yapan 250 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlerin, “Öğretim Yeterliği” faktöründeki görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark çıkmadığı tespit edilmiştir. “Kişisel Yeterlik” faktöründe ise sadece eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur.

Yenilmez ve Kakmacı (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri” adlı çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, öğrenim şekli, sınıf düzeyi, genel başarı ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kendi çabalarıyla gerçekleştirebilecekleri maddelerde öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek, sadece kendilerinin değil başkalarının da yardımcı olacağı maddelerde öz-yeterlik inanç düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Gençtürk (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem, branş (öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Türk (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, amaç ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete,

kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdeme ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okulda çalışılan yıla, mezun olunan okula ve okutulan sınıfa göre farklılıklar gösterdiği, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, medeni duruma göre önemli bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kayhaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerini kendi görüşlerine göre ortaya koymak ve böylece öğretmenlik mesleği açısından önemli bazı sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki aday öğretmenler, sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümündeki aday öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. İkinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının normal öğretimdeki öğretmen adaylarına göre mesleki bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiş olup öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve mezun olunan lise türüne göre herhangi bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

Coşkun (2007) “Erzurum’daki Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Alanına Yönelik Öz-yeterlik Seviyeleri Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmayı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya ile ilgili yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterliklerinde cinsiyet bakımından erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu, ancak öğrenim türüne göre fark çıkmadığı tespit edilmiştir.

Derman (2007) tarafından yapılan “Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı doktora tezinde, amaç kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucunda, kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarında ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bazı değişkenler açısından. 05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmada amaç sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri cinsiyetlerine, öğrenim türüne ve üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Çalışmanın sonucunda farklı üniversitelerde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı; sonuç beklentilerinin ise, cinsiyetlere göre farklılaştığı bulunmuştur. Diğer bir bulguya göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim türlerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ve sonuç beklentilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Akbulut (2006) tarafından yapılan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” adlı çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının öğrenim görülen sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerine göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz-yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alabay (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen İle İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda; okulöncesi öğretmen adaylarının 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre daha düşük fene yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin olduğu tespit edilmiş olup, genel not ortalamaları arttıkça fene karşı öz-yeterlilik inanç düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Lise türü ve yaş değişkenlerine göre okulöncesi öğretmen adaylarının fene yönelik öz-yeterlik algısında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Küçükyılmaz ve Duban (2006) tarafından yapılan “ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Arttırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmanın amacı; Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik yeterlikleri ile ilgili düşüncelerini belirleyerek öz-yeterlik inançlarının arttırılması için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, sınıf öğretmen adaylarının alan bilgisi, bilgileri öğrenci düzeyine indirgeme, deney yapma ve yaptırma, özel öğretim yöntemlerini ve teknolojiyi işe koşma gibi konularda kendine güvendiğini göstermiştir. Ayrıca bu konularda kendilerine olan inançlarının arttırılmasına yönelik gerekenlere ilişkin olarak laboratuvar fen öğretimi alan bilgisi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile liseden mezun olunan alana ve kendi üzerlerine düşen görevlerle ilgili görüşler öne sürmüşlerdir.

Ekici (2006) tarafından yapılan “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada, amaç meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermiş olup, kıdemlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ekici (2005) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler” adlı çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik

inançları oldukça yüksek düzeyde bulunmuş olup, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine, sınıflarına, bölümlerine, ailelerinin gelir düzeyine göre, farklılık göstermediği ve bu farklılıkta kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin sınıfları arttıkça öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının azaldığı, düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Altunçekiç ve diğ. (2005)'ın yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği) isimli çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda yeterli görme düzeyleri ve problem çözme becerileri incelenmiştir. Tarama modeli ile yapılan bu çalışma sonunda, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyinin gelişmesine paralel olarak problem çözme becerisinin de gelişebileceği tespit edilmiştir

Yılmaz ve diğ. (2004) tarafından yapılan “ Öğretmen Öz-yeterlik İnancı” isimli çalışmada da inançların davranışları etkilediği, dolayısıyla insanların inanç sistemlerinin sorgulanmasının davranışları açıklamak ve anlamakta yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Bu çalışmada öz-yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanıp hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri ve öğretmen öz-yeterliği üzerine yapılan çalışmaların daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkılar sağlayabileceği de ifade edilmektedir.

Bıkmaz (2004) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmada amaç, Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı adlı ölçeğin Türkiye koşullarında geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın sonuçlarında 25 maddeden oluşan orijinal ölçek Türkçeye çevrilmiş, iki ölçenin eşdeğerliliği .70 bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek orijinal ölçekte olduğu gibi iki faktörlü çıkmış, ancak ölçekte yer alan madde sayısı 20'ye düşmüştür. Bu işlemlerin ardından, *Fen Öğretimi Öz-Yeterlik inancı* adlı faktörde 5'i olumlu 8'i olumsuz toplam 13 madde, *Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi*

adlı faktörde ise, 5'si olumlu, 2'i olumsuz toplam 7 madde bulunmaktadır. Birinci faktörün güvenirlik katsayısı .78, ikinci faktörün .60, ölçeğin bütünü için ise .71 olarak saptanmıştır.

Yaman ve diğ. (2004) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada, amaç fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında eğitim gören öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine fen öğretime yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları orta öğretim türüne ve cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre sınıf seviyeleri arttıkça fen öğretime yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Akkoyunlu ve Orhan (2003) “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma öz-yeterlik inançlarını yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve bölüm tercih sıralarına göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, cinsiyete göre kız ve erkek öğretmen adaylarının temel bilgisayar becerilerine yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark olmadığı, üst düzey bilgisayar becerilerine yönelik öz-yeterlik inançları arasında ise erkekler lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özkan ve diğ. (2002) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Adayı Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretime Yönelik Tutum ve ÖzYeterlik İnançları” adlı çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının fen kavramlarını anlama düzeylerini, fen öğretimi üzerine geliştirdikleri tutumu ve sahip oldukları öz-yeterlik inançlarını saptamaktır. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin fen öğretime yönelik olumlu öz-yeterlik inancı ve tutum geliştirmelerine karşın fen konularında kavram yanlışlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların üniversite öğrencilerine, öğretmenlere ve büyük bir çoğunluğunun da öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz-yeterlik inancının gelişimi, kaynakları, süreçleri ve öğretmen adayları ile ilgili araştırmalarda öğretmen öz-yeterlik inancı başlıklarına vurgu yapılmıştır. Literatürden faydalananarak kendi alanlarına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanılmaktadır. Ancak, Tcshannen–Moran ve Woolfolk–Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”(Teachers’ Self Efficacy Scale) kullanılarak çoğunlukla veriler elde edilmiştir. Öte yandan öz-yeterlik inancının akademik öz-yeterlik inancı ve bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı şeklinde diğer değişkenlerle ilişkilendirerek yapılan çalışmalarda mevcuttur. Bunların yanında, öz-yeterlik inancı üzerine odaklanılmış ve öğretmenlik öz-yeterlik inancını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılmıştır.

Çalışmaların büyük bir çoğunluğunda çalışma grubunun öz-yeterlik inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla “ öz-yeterlik inanç ölçeği” ve bazı araştırmalarda da “ öz-yeterlik envanteri” uygulanarak veriler toplanmıştır. Öte yandan, öz-yeterlik inancına yönelik uygulama araştırmalarında nicel, nitel ya da karma desenlerin kullanıldığı da görülmektedir. Ayrıca, öz-yeterlik inancı farklı değişkenlerle ilişkilendiren araştırtırmalara da rastlanılmaktadır.

2.3.6.2 Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde;

Aldridge ve diğ. (2012) sınıf ortamındaki öğretmen desteği ve kişisel ilginin matematik dersinden alınan zevk ile öğrencinin akademik öz-yeterlik inancına etkisini incelemişlerdir. Varsayılan hipotezi desteklemek için Birleşik Arap Emirliklerindeki 3 eğitim enstitüsüne devam eden 352 matematik bölümü öğrencisine anket uygulaması yapılmıştır. Yapılan yapısal denklem modeli analizleri sonucunda öğretmen desteği ve kişisel ilgi ile akademik öz-yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ritchie ve Williamon (2012) konservatuar öğrencilerinin, müzik performans öz-yeterlilik düzeyleri ile müzik performans kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, üniversitede öğrenim gören 125 müzik bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sahip oldukları müzik performans öz yeterliliğinin, müzik performans kalitelerinin önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür.

Zelenak (2011) müzik bölümü öğrencileri için müzik performans öz-yeterlik ölçeği geliştirdiği tez çalışmasında, öğrencilerin müzik yeteneğinin, müzik performans öz-yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordadığını belirlemiştir. Müzik yeteneği ile müzik başarısı arasında öz-yeterliliğin arabulucu bir rol oynayabileceğini belirtmiştir

Luszczynska ve diğ. (2005)'nin Türkiye, Kosta Rika, Almanya, ABD ve Polanya'da 8796 katılımcı üzerinde yapmış oldukları çalışmada öz-yeterlik inancı ile çeşitli psikolojik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmacılar öz-yeterlik inancının, yaşam doyumu ve olumlu etkilenim ile pozitif yönde; olumsuz etkilenim, depresyon, kaygı ve öfke ile negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu belirtmektedirler.

Bleicher ve Lingren (2005) tarafından yapılan “ Öğretmen Adaylarının Fen Öğrenmedeki Başarıları ve Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları” adlı çalışmada, yapılandırmacı öğrenme metotlarının uygulandığı sınıf ile öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik kişisel öz-yeterlik inançları, sonuç beklentisi puanları ve kavramsal anlama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini South Florida'daki bir üniversitede öğrenim gören 49 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma hem nitel araştırma metotlarını hem de nicel araştırma metotlarını içermektedir. Nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen kavramsal anlama testi ile Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeği kullanılarak, nitel veriler ise dönem boyunca öğretmen adaylarının yazılı görüşleri alınarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında yapılandırmacı öğrenme metotlarının kullanıldığı sınıfın etkisi ile öğretmen adaylarının kişisel öz-yeterlik inançlarında sonuç beklentisinde ve kavramsal anlama düzeylerinde yükselmelerin olduğu tespit edilmiştir.

Chan (2003)'de yaptığı bir çalışmada, öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin ne şekilde olursa olsun öz-yeterliği düşük olan bireylere göre daha etkili eğitim sunduklarını ve eğitim esnasında daha az strese girdiklerini belirtmiştir.

Woolfolk-Hoy (2000) tarafından yapılan “Öğretmenlerin İlk Yılları Boyunca Öz-Yeterliklerindeki Değişiklikler” adlı çalışmada amaç, öğretmenlerin ilk yıllarında ve öğrencilik hayatındaki öz-yeterlik inançlarını değerlendirmek, öz-yeterliklerini değiştiren ilgili faktörleri tanımlamak, öz-yeterliğin gelişimini sağlamak amacı ile profesyonel öğretmenlerle stajyer ve öğrencilerin öz-yeterliklerini karşılaştırmaktır. Araştırmada örneklem olarak çok sayıda kurs tamamladıktan ve hazırlayıcı bir program bitirdikten sonra öğretmenliğe başlayan ve mesleğinin ilk yılını tamamlayan toplam 53 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının matematik ve fen derslerinde tecrübeli öğretmenlere göre daha düşük olduğu, özyeterlik algılarının okul yönetiminden, ailenin ve iş arkadaşlarının görüşlerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Johnson ve diğ. (1999)'nın yaptığı “ Öğrenci Başarısında Öğretmen Öz-Yeterliğinin Etkisi” adlı çalışmada amaç, başarıları farklı okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ve bu okullardaki öğrencilerin matematik dersindeki başarılarındaki öz-yeterliklerinin etkisi araştırmaktır. Araştırmada örneklem olarak 53 okuldan 100 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen etkililiği ve sınıf içi uygulamalar konusunu içeren likert tipi ölçekler kullanılmış ve öğretmenlerle ders dışında görüşme yönteminden de yararlanılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin yönetim, öğrenci ve iş arkadaşları ile ilişkilerine öğrencilerin öğrenmesine ve davranışlarına yönelik geliştirdiği beklentilere, öğretmenlerin matematik başarısına tutumuna ve performansına baskınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin sınıf içi performansları ve öz-yeterlik inançları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Sugawara ve diğ. (1998) Çocuk Gelişim Merkezinde eğitim gören Kafkas kökenli 67 kadın öğretmen adayının öz-yeterlik algısı, öğretmen yeterlik algısı ile çalışma ortamı özerkliği arasındaki ilişkileri araştırmıştır.

Riggs ve Enochs (1990) ilköğretim öğretmen adayları üzerinde de bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonuçlarına göre öz-yeterliği yüksek olan ilköğretim öğretmen adaylarının aktiviteye dayalı fen öğretimi yapma eğiliminde oldukları görülmüştür. Çalışmalarında fen öğretimi öz-yeterlik inancının, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde aldıkları fen dersleri ile ilişkili bir durum olduğunu da savunmuşlardır. Dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bilincinde olmaları gerektiğini, öz-yeterlik ve sonuç beklentilerini pozitif yönde etkileyen deneyimler yaşamaları için öğretim planları yapmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yine araştırmaların üniversite öğrencilerine, öğretmenlere ve büyük bir çoğunluğunun da öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Ergenler üzerinden yürütülen bazı araştırmalar da vardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz-yeterlik inancının stres, benlik kaygısı, yaşam doyumu, iyilik hali gibi değişkenlerle ilişkisini ve öz-yeterlik inancına etkisini inceledikleri görülmektedir. Yurt içinde olduğu gibi literatürden faydalanarak kendi alanlarına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına da rastlanılmaktadır. Öz-yeterlik inancı ile psikolojik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu ifade eden araştırmalarda yapılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının okuldaki diğer meslektaşları ve personellerle ilişkilerine nasıl yansıdığını araştıran çalışmalar da mevcuttur.

Çalışmaların büyük bir çoğunluğunda çalışma grubunun öz-yeterlik inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır. Öte yandan, öz-yeterlik inancına yönelik uygulama araştırmalarında nicel, nitel ya da karma desenlerin kullanıldığı da görülmektedir. Ayrıca, öz-yeterlik inancının farklı değişkenlere göre değişip değişmediğinin araştırıldığı görülmektedir. Öte yandan alan yazını incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının birlikte ele alındığı ve çalışma grubunu da öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bazı çalışmalarda araştırmacılar öz-yeterlik inancı ile birlikte yaşam boyu öğrenmenin ilişkisinin araştırılması gerektiğini önermişlerdir (Erdem ve Diğ., 2008).

2.4 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Önemi

Değişen dünyanın gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmede öğretmenler önemli sorumluluklara sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin de nitelikli, gelişime, değişime ve yaşam boyu öğrenmeye açık olması gerekmektedir (Abazaoğlu, 2014). Böylelikle eğitimdeki başarının artmasında öğretmenlerin belirli yeterliklere ve niteliklere sahip olmaları gerektiğinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2008: 8).

Türkiye’de öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği hususunda ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ile ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 43. maddesinde öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” olarak tanımlanmıştır. Burada “ihtisas mesleği” vurgusu eğitim ve öğretim yapan öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu yeterlikler, “Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu yasal düzenleme doğrultusunda öğretmenler hizmet öncesi eğitimde, “Alan Bilgisi”, “Öğretmenlik Meslek Bilgisi “ ve “Genel Kültür” bilgi ve becerileriyle donanmış olarak mesleğe başlamalıdır (DPT, 2001, 49; Küçükahmet, 2007; Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Varış, 1985).

Öğretmenin alan bilgisi; öğretimin yapılacağı alanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğretmen adayına kazandırmayı amaçlar. Öğretmenlik yeterliklerinin ikinci boyutu olan öğretmenlik meslek bilgisi; öğretmenlik mesleğine ilişkin özel davranışları kazandırır. Böylece öğretmen adayı öğretimde görevli olduğu alanın eğitsel sürecine katkıda bulunabilecektir. Üçüncü boyut olan genel kültür ile öğretmen hem topluma kolaylıkla uyum sağlayabilmekte hem de toplumun sorunlarını görme ve çözmede katkıda bulunabilmektedir (Sarioğlu ve diğ. , 2005).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 45. Maddesinde öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler açısından, “ Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan

eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) tespit olunur.” ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler bu kanun ile belirtildiği üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Öğretmen Yeterlikleri Komisyonları tarafından belirlenmektedir. Ülkemizde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ile ilgili olarak ilki 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na hazırlanmaya başlanmış ve 2002 yılında uygulanmaya geçilmiştir. Daha sonra 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) dahilinde yeni yeterlikler tanımlanmaya başlanmıştır(Mahiroğlu, 2012; TED, 2009).

Yeni tanımlanan öğretmen yeterlikleri Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve TEDP’ in ortak çalışmaları ile “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan” olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Bu iki başlığın altında 6 tane ana yeterlik alanı (Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri) ve 31 alt yeterlik alanı ile bunlara ait 233 yeterlik göstergesi tanımlanmıştır. Bunlara ek olarak da 15 tane özel alan yeterliği belirlenmiştir (MEB, 2008).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede öngörülen genel ve özel alan yeterliklerine sahip olarak yetiştirilebilmeleri ve öğretmen eğitiminde amaçlanan niteliğin sağlanabilmesi için eğitim fakültelerinin eğitim programlarının günümüzün gereklilikleri doğrultusunda geliştirilmesi zorunludur. Çünkü yükseköğretim kurumları, yaşam boyu öğrenme için gereken kişisel ihtiyaçları ve yeterlikleri geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum kişilerin zaten var olan yeteneklerini geliştirerek ya da onlara yeni yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kazandırarak kısmen sağlanabilir. Burada en temel amaç *“kişileri sürekli öğrenmeye isteklendirmek ve bunu yapabileceklerine inandırmaktır”* (Knapper ve Cropley, 2000:56).

Geliştirilen öğretim programlarının öğrenme-öğretme ortamına yansımadaki en temel unsur, yaratıcı, entelektüel, meraklı, araştırmacı, yenilikçi, iş birliği yapabilen, kendine güvenen ve girişimci öğrenciler yetiştirme yeterliklerine sahip, öğrenmeyi öğreten öğretmenlerdir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde almış

oldukları bilgi ve kazanmış oldukları beceri, öğretmen yeterlikleri için son derece önem taşımaktadır. Ancak kazanılan beceri ve edinilen bilginin öğrencilere yarar sağlaması için öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra edebileceklerine yönelik inançlarının da yüksek olması gerekir. Bu inanç öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve mesleklerine yönelik tutumları ile ilişkili bir durumdur. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin mesleki başarısını en önemli ölçüde etkileyen etmenler arasındadır. Bir öğretmen alanı ile ilgili ne kadar bilgi ve beceriye sahip olursa olsun; mesleğini iyi şekilde yapabileceğine ilişkin en ufak bir inancı yoksa o öğretmenin mesleğinde verimli olabileceği düşünülemez. Öğretmenin öğrenme süreci içinde öğrencilere tam anlamı ile rehber olabilmesi, karşılaştığı yeni problemlere çözüm önerileri getirebilmesi doğrudan öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyinin yüksek olması ile ilişkilidir (Kiremit, 2006). Mesleklerine yönelik tutumları yüksek olan öğretmenlerin buna bağlı olarak öz-yeterlik inancının da yüksek olduğu yurt dışında yapılan araştırmalar sonucunda elde edilmiş bulgulardır (Gibson ve Dembo, 1984; Ashton, 1984)

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasında Eğitim Fakültelerinde verilen eğitimin rolü büyüktür (Doyle, 1997). Çünkü öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik yüksek öz-yeterlik inancı geliştirebilmeleri için hizmet öncesinde aldıkları eğitimin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmen yetiştirme programları geleceğin öğretmenleri için belirli bir alanın içeriği ve kullanılabilen yöntemlerden daha fazlasını sunmalıdır. Köksal ve Çöğmen (2013) 'e göre öğrenciler üniversitelerinde yaşam boyu öğrenme kültürünü destekleyici kütüphane, teknoloji temelli öğrenme olanakları, öğrenmeyi destekleyici merkezler gibi öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Üniversitede öğrenmeyi destekleyici ve yaşam boyu öğrenme kavramı için önemli sayılabilecek teknolojik donanım, bilgiye ulaşma, sürekli eğitim merkezleri gibi olanakların olması öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili algılarını etkileyebilir. Üniversitedeki yaşantıların kalitesi öğretmen adaylarının sürekli gelişen bireyler olarak yetişmelerinde etkili olabilir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programları

kapsamında, mesleki yeterlikleri yerine getirebilecek inanca sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için de çaba gösterilmelidir. Çünkü öğretmenlerin belli bir performansı organize edip, başarılı bir şekilde tamamlamasında kendilerine olan inançları önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ve öz- yeterlik inancına sahip olması, onlara yüklenen “toplumsal değişimi sağlamada aracı olma” rolünü etkili bir biçimde gerçekleştirmelerini sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öz-yeterlik inancını kazanmış meslek elemanı olmaları yaşam boyu öğrenen ve öz-yeterlik inancına sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri ile mümkündür. Bunun için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç konusunda farkındalıklarının artırılması ve kendi öğrenme sorumluluğunu almaları yönünde uygulamalar yapılması gerekmektedir. Eğitim Fakültesi’ndeki derslerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve öz-yeterlik inançlarını geliştirecek biçimde tasarlanması ve gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarına bu yönde katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulama ve toplanan verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla “Genel Tarama Modeli” esas alınmıştır. Çünkü tarama modeli insanların tutumları, inanışları, değerleri, alışkanlıkları, düşünceleri gibi bilgi türlerini belirlemede kullanılan bir araştırma modelidir (McMillan ve Schumacher, 2001). Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da çalışma grubu üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008: 79).

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı “Karma Model” kullanılmıştır. Karma model; bir çalışmada aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2013) Karma modellerin en güçlü yanı, araştırmanın olabildiğince bütüncül ve kapsamlı bir şekilde gelişmesine olanak tanımasıdır (Morse, 2003: 95).

Aynı zamanda araştırma, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına yönelik yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyeceğinden “İlişkisel Tarama Modeli” niteliğinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında

birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008:77).

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 965 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 965 öğretmen adayının tamamına ulaşıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 231, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde 243 ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde 260 olmak üzere toplam 965 öğretmen adayı eğitim almaktadır. Çalışma evreninde üçüncü sınıfta 297 ve dördüncü sınıfta ise 668 öğretmen adayı bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi'nde 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının alanlarında öğretim ile ilgili dersler alarak ve olgunlaşarak uygulamayı bizzat yaşamış, eğitimlerinin yarısını tamamlamış ve 1 ve 2. sınıflara göre daha bilinçli olmaları nedeniyle görüşlerinin alınmasına karar verilmiştir. Ayrıca, araştırmacının aynı fakültede görev yapması çalışma evreninin tamamına ulaşılmasına ve verilerin daha sağlıklı bir şekilde toplanmasına olanak sağladığından araştırma 3 ve 4.sınıf öğretmen adayları üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada nicel veriler öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine ait frekans ve yüzdeler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Özellik	F	%
Cinsiyet	Kadın	548	56,8
	Erkek	417	43,2
	Toplam	965	100,0
Sınıf	Üçüncü Sınıf	297	30,8
	Dördüncü Sınıf	668	69,2
	Toplam	965	100,0
Öğretim Türü	Birinci Öğretim	644	66,7
	İkinci Öğretim	321	33,3
	Toplam	965	100,0
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	231	23,9
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	231	23,9
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	243	25,2
	Sınıf Öğretmenliği	260	26,9
	Toplam	965	100,0
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	234	24,2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	2,4
	Genel Lise	652	67,6
	Meslek Lisesi	56	5,8
	Toplam	965	100,0
Yaş	19 Yaş ve Altı	6	,6
	20-21 Yaş	290	30,1
	22-23 Yaş	542	56,2
	24 Yaş ve Üstü	127	13,2
	Toplam	965	100,0
Akademik Ortalama	2,01-2,50 Arası	150	15,5
	2,51-3,00 Arası	433	44,9
	3,01-3,50 Arası	326	33,8
	3,51-4,00 Arası	56	5,8
	Toplam	965	100,0
İkamet Edilen Yer	Büyükşehir	332	34,4
	İl	136	14,1
	İlçe	299	31,0
	Belde	41	4,2
	Köy	155	16,1
	Diğerleri	2	,2
	Toplam	965	100,0

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 548’nin (% 56,8) kadın, 417’sinin (% 43,2) erkek olduğu; öğrencilerin 297’sinin (% 30,8) 3. sınıfta, 668’nin 4. sınıfta (% 69,2) okuduğu; 644’ünün (% 66,7) birinci öğretimde, 321’nin (% 33,3) de ikinci öğretimde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından 231’nin (% 23,9) Türkçe Öğretmenliği, 231’nin (% 23,9) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 243’nün (% 25,2) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 260’nın (% 26,9) da Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuduğu görülmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 234’nün (% 24,2) Anadolu lisesi, 23’ünün (% 2,4) Anadolu Öğretmen Lisesi, 652’sinin (% 67,6) Genel Lise ve 56’sının (% 5,8) de Meslek Lisesi mezunu olduğu; 6’sının (% ,6) 19 yaş ve altı, 290’nının (% 30,1) 20-21 yaş aralığında, 542’sinin (% 56,2) 22-23 yaş aralığında ve 127’sinin (% 13,2) de 24 yaş ve üstü oldukları belirlenmiştir.

Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına bakıldığında 150’sinin (% 15,5) 2,01-2,50 arası, 433’ünün (% 44,9) 2,51-3,00 arası, 326’sinin (% 33,8) 3,01-3,50 arası ve 56’sının (% 5,8) 3,51-4,00 arası akademik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının ikamet edilen yer değişkenine ait verilere bakıldığında 332’si (% 34,4) büyükşehir, 136’sı (% 14,1) il, 299’u (% 31,0) ilçe, 41’i (% 4,2) belde, 155’i (% 16,1) köy ve 2’si (% ,2) de diğer yerlerde ikamet etmektedirler.

Ayrıca, çalışmada öğretmen adaylarından ve öğretim elemanlarından nitel verilerin de toplanmasına karar verilmiştir. Birden çok veri toplama yönteminin kullanılması elde edilen bulguların geçerliği ve güvenilirliğini artırma açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 97). Bu amaçla, araştırmanın nitel verilerinin amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğiyle seçilen öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilmesi tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu nedenle araştırmacılar kolay ulaşılabilir bir grubu maliyet ve ulaşılabilirlik açısından tercih ederler (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Bu çalışmada da araştırmacının aynı fakültede görev yapması çalışma grubuna kolay ulaşılmasına olanak sağladığı için kolay ulaşılabilir durum

örnekleme tercih edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının demografik değişkenlerine ait bilgiler tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Görüşmeye Katılan Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Kod	Bölüm	Cinsiyet	Yaş
F1	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Erkek	23
F2	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Erkek	23
F3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Erkek	23
F4	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	22
F5	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	22
F6	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	22
SNF1	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	22
SNF2	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	23
SNF3	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	23
SNF4	Sınıf Öğretmenliği	Erkek	23
SNF5	Sınıf Öğretmenliği	Erkek	23
SNF6	Sınıf Öğretmenliği	Erkek	23
SOS1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	23
SOS2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	22
SOS3	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	22
SOS4	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	23
SOS5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	21
SOS6	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	23
T1	Türkçe Öğretmenliği	Erkek	23
T2	Türkçe Öğretmenliği	Erkek	23
T3	Türkçe Öğretmenliği	Erkek	24
T4	Türkçe Öğretmenliği	Kadın	22
T5	Türkçe Öğretmenliği	Kadın	22
T6	Türkçe Öğretmenliği	Kadın	23
ÖE1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Erkek	32
ÖE2	Eğitim Bilimleri	Erkek	50
ÖE3	Eğitim Bilimleri	Erkek	44
ÖE4	İlköğretim	Erkek	47
ÖE5	İlköğretim	Erkek	45
ÖE6	İlköğretim	Kadın	44
ÖE7	İlköğretim	Erkek	44
ÖE8	İlköğretim	Kadın	47
ÖE9	İlköğretim	Erkek	51
ÖE10	Türkçe	Kadın	31

Tablo 3’de de görüldüğü gibi araştırmada Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Görüşme Formu (YBÖÖYİGF)’na yönelik araştırma kapsamına alınan Sosyal Bilgiler (SOS1, SOS2, SOS3, SOS4, SOS5, SOS6), Fen Bilgisi (F1, F2, F3, F4, F5, F6), Türkçe (T1, T2, T3, T4, T5, T6) ve Sınıf Öğretmenliği (SNF1, SNF2, SNF3, SNF4, SNF5, SNF6) bölümlerinin her birinden 3’ü kadın ve 3’ü erkek olmak üzere toplam 24 öğretmen adayı ve bu bölümlerde eğitim veren 10 öğretim elemanı (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10) görüşmeye dahil edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu çalışmada; Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançları öğretmen yetiştirme programı kapsamında “cinsiyet”, “sınıf”, “öğretim türü”, “bölüm”, “yaş”, “mezun olunan lise”, “akademik ortalama” ve “ikamet yeri” değişkenleri göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili olarak alanyazını ve daha önceden yapılan araştırmalar taranmış ve araştırmacı tarafından “*Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Görüşme Formu*”, “*Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği*” ve “*Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği*” geliştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını belirlemede ise Tablo 4 ve Tablo 5’te verilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo. 4 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)’ne Ait Puan Aralıkları

$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5 - 1}{5} = 0,8$	
SA: Seçenek Aralığı	1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum
EYD: En Yüksek Değer	1.81 - 2.60: Katılmıyorum
EDD: En Düşük Değer	2.61 - 3.40: Kararsızım
SS: Seçenek Sayısı	3.41 - 4.20: Katılıyorum
	4.21 - 5.00: Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4’de Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğinin puan aralıkları bu alanda kullanılan formüle göre belirlenmiştir (Demir ve Gedikoğlu, 2007).

Tablo. 5 Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)’ne Ait Puan Aralıkları

$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5 - 1}{5} = 0,8$		1.00 - 1.80: Yetersiz
SA: Seçenek Aralığı		1.81 - 2.60: Çok Az Yeterli
EYD: En Yüksek Değer		2.61 - 3.40: Biraz Yeterli
EDD: En Düşük Değer		3.41 - 4.20: Oldukça Yeterli
SS: Seçenek Sayısı		4.21 - 5.00: Çok Yeterli

Tablo 5’de Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin puan aralıkları bu alanda kullanılan formüle göre belirlenmiştir (Demir ve Gedikoğlu, 2007).

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar SPSS 17 istatistik paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Çıkarımsal analizlerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracından elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğine bağlı olmaktadır (Büyüköztürk, 1996). Bu nedenle, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilen araçlar geçerlik ve güvenirlik sınamalarından geçirilmiştir. Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ise sırasıyla dört aşama takip edilmiş ve bu süreç Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 6. Veri Toplama Araçlarını Geliştirme Süreci

1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	4. Aşama
Alana yönelik alanyazın’ın taranması, araştırma probleminin tanımlanması ve araştırma amaçlarının belirlenmesi	Alan uzmanları ve öğretmen adayları ile görüşme	Madde havuzunun oluşturulması	Madde havuzuna yönelik uzman ve öğretmen adaylarının görüşünün yeniden alınması, taslak formların hazırlanması, ön deneme ve araçlara son şeklinin verilmesi

Tablo 6’da görüldüğü gibi, *Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Görüşme Formu (YBÖÖYİGF)*, *Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)* ve *Öz- Yeterlik İnanç Ölçeğinin (ÖYİÖ)* geliştirilmesi sürecinde, öncelikle araştırma problemini tanımlamak ve bu probleme yönelik amaçlar oluşturmak için alanyazın detaylı olarak taranmıştır. Bu aşamada, özellikle alanda gerçekleştirilen çalışmalar dikkate alınarak alandaki eksiklikler saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın problem durumu belirlendikten sonra, ikinci aşamada; Eğitim Bilimleri Bölümünde (Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Ölçme ve Değerlendirme) görev yapan alanında uzman olan akademisyenlerle (N=15) yüz yüze ve e-posta yoluyla görüşmeler yapılarak araştırmanın amacından söz edilmiş, böyle bir amaca hizmet edecek bir veri toplama aracında bulunması gereken maddelere ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Görüşmeler esnasında Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancına ilişkin öğretmen adaylarıyla da sınıf ortamında tartışmalar yapılmıştır. Hem alan uzmanları hemde öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler esnasında gerekli görülen kavramlar not edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ise alanyazın taraması, uzmanlarla ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik görüşme formu, yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği ve öz-yeterlik inanç ölçeğine yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğine ilişkin madde havuzu oluşturulurken Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından öğretmenlere yönelik geliştirilen yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinden; Öz-yeterlik inanç ölçeğine yönelik madde havuzu oluşturulurken de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden yararlanılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken özellikle kavramsal açıklamalara dikkat edilmiştir. Dördüncü ve son aşamada, oluşturulan madde havuzları kapsam geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Büyüköztürk (2006)’e göre kapsam geçerliğini test etmede kullanılan en mantıklı yollardan biri, uzman görüşüne başvurmak, uzmandan beklenen ise testin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir.

Görüşleri alınan uzmanların her bir soruya yönelik % 90’ının fikir birliği sağladığı maddeler görüşme formu ve ölçeklere alınmıştır. Kaynaklara bakıldığında, araçların kapsam geçerliği için gerekli olan uzman görüşünün en az 5 ve en fazla 40

olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Yurdugöl, 2005). Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç görüşme formu, yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği ve öz-yeterlik inanç ölçeği için 15 uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç görüşme formu, yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği ve öz-yeterlik inanç ölçeği için oluşturulan madde havuzları öğretmen adaylarına (10) ve öğretim elemanlarına (4) incelettirilerek, maddelerin anlaşılabilirliği yönünde dönüt sağlanmıştır. Uzman ve öğretmen adaylarının görüşüne sunulan madde havuzu, uzmanların yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda tekrar gözden geçirilmiştir.

Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına yönelik 10 maddeden oluşan görüşme formu kapsam ve yapı geçerlikleri açısından uzman akademisyenlerin görüşleri alındıktan sonra 8 madde olarak yeniden düzenlenmiştir (Bkz. Ek. 1 ve Ek. 2). 38 maddeden oluşan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği, uzman görüşleri (Bkz. Ek. 4) alındıktan sonra 31 madde olarak düzenlenmiştir (Bkz. Ek. 3). 59 maddeden oluşan Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği, uzman görüşleri (Bkz. Ek. 7) alındıktan sonra 43 madde olarak düzenlenmiştir (Bkz. Ek. 6). Ayrıca yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç görüşme formu, yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği ve öz-yeterlik inanç ölçeği anlatım açısından da Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman olan 3 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda veri toplama araçlarına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu sürecin sonunda araçlar ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

3.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Görüşme Formunun (YBÖÖYİGF) Geliştirilmesi

Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanca yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular açık uçlu olduğu için, verilen yanıtların standart olması gerekmez (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 162). Patton (2002)'a göre katılımcıların düşünce, duygu ve algılarını ortaya çıkarmak için en uygun veri toplama yönetimi görüşmedir. Bu uygulamada görüşmeci önceden hazırladığı konu ve alana bağlı kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular hakkında daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşmeci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve

sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem belirleyebilir (Yıldırım ve şimşek, 2013:150). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlar sunmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2009). Bu nedenle, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanca yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç görüşme formu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle, araştırmanın amacına uygun görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların amaca uygunluğunu, soruların sorulacak olan kişilere uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Eğitim Bilimleri Bölümünde (Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Ölçme ve Değerlendirme) görev yapan alanında uzman olan akademisyenlerin (N=15) görüşleri alınmıştır. Ayrıca, soruların biçimine karar verilirken soruların öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına nasıl uygulanacağı da planlanmıştır. Bunun yanında, görüşme formunun kullanılışlığını belirlemek amacıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden birer olmak üzere 4 öğretmen adayı ve 4 öğretim elemanına yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak ön deneme yapılmıştır. Gerçekleştirilen ön deneme sonucunda formlar yeniden gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Bunun sonucunda öğretmen adayları (Bkz. Ek.1) ve öğretim elemanlarına (Bkz. Ek.2) yönelik iki ayrı yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç görüşme formu geliştirilmiştir.

3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeğinin Geliştirilmesi

Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakóltesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarını belirleyebilmek amacıyla geliştirilen YBÖYÖ'nde yer alan maddelerin derecelendirilmesi 5'li Likert ölçeği; "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde oluşturulmuştur. Ayrıca, ölçek içerisindeki tüm ifadeler olumlu olup, "Kesinlikle Katılıyorum"dan "Kesinlikle Katılmıyorum"a doğru 5'ten 1'e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

YBÖYÖ'nin ön denemesi, 2014-2015 öğretim yılı (bahar dönemi) Nisan ayında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 350 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ön denemesinde, öğretmen adayları tarafından doldurulan 350 ölçekle geçerlik ve güvenirlik analizleri yürütülmüştür. YBÖYÖ' nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için öncelikle ölçek toplam puanlarının dağılımına bakılmıştır. Gerçekleştirilen normal dağılım analiz (normal distribution analyses) sonuçları incelendiğinde, minimum değer 71, maksimum değer 155, ranj 84, ortalama değer 133, 58, medyan 133, standart sapma 13,65, varyans 186,31, çarpıklık -0,34 ve basıklık değeri 0,30 olarak hesaplanmıştır.

Faktör analizinin ilk aşamasında, YBÖYÖ'nin tek boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Bu sürecin sonunda ise ölçeğin alt faktörlerini (boyutları) ortaya koymak amacıyla Varimax rotasyon tekniği uygulanarak saptanmaya çalışılmıştır. Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir (Büyüköztürk, 1996). Ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Gürbüztürk ve Şad, 2010). Bu araştırmada alt kesme noktası 0.30 olarak kabul edilmiştir.

YBÖYÖ' de yer alan 38 madde ile gerçekleştirilen istatistiksel analizin birinci adımında, faktör yükü 0.30'nin altında olan ve binişik özellik gösteren 5 madde (36., 28., 29., 35., 27. maddeler) ölçekten çıkarılmış ve 33 madde ile yeniden analiz yapılmıştır. 2. Adımda ise faktör yükü 0,30'nin altında olan ve binişik özellik gösteren 1 madde (34.) ve madde yükü 0,30 den küçük olan 1 madde (37) de ölçekten çıkarılmıştır ve analiz tamamlanmıştır.

Ayrıca, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's Test of Sphericity (BTS) testi yapılmıştır.

Yapılan analizde KMO değeri 0,94 olarak bulunmuştur. Tavşancıl (2006)’a göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve BTS ile incelenebilir. KMO’nun 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0.50’nin altında ise kabul edilemezdir (Şencan, 2005). KMO değeri 0.90’larda mükemmel, 0.80’lerde çok iyi, 0.70’lerde ve 0.60’larda vasat, 0.50’lerde kötü olduğu belirtilmektedir (Leech ve diğ., 2005; Çokluk ve diğ., 2010; Tavşancıl, 2010). Elde edilen KMO değeri 0,94 (mükemmel) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

YBÖYÖ verilerine yapılan Bartlett’s Test of Sphericity (5940,461, df:465, p:0.00) anlamlı çıkmıştır. Elde edilen KMO ve BTS sonuçları, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Analiz sonunda ortaya çıkacak faktör sayısının belirlenmesinde; özdeğerlere, çizgi grafiğine, faktörün açıkladığı ek varyansın yüzdesine, joliffe ölçütüne, açıklanan toplam varyans ölçütüne bakmak ve faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesi gibi değişik ölçüt ve seçenekler vardır (Can, 2014). Bu araştırmada da ölçek için Fixed Number of Factors değeri, alan yazına bağlı kalarak araştırmacı tarafından 4 olarak belirlenmiş ve 31 maddeden oluşan ölçek madde sayısı olarak son halini almıştır.

Duyan ve Gelbal (2004)’a göre faktör analizine alınan maddelerin kaç faktörde toplandığını belirlemek amacıyla “Fixed Number of Factors” değerine bakılabilir. Bu araştırmada faktör analizi işlemlerinde analize alınan 31 maddeden 4’ünün özdeğeri (Initial Eigenvalues) 1’den yüksek olup, ölçeğin 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Analiz sonucunda, birinci faktörün özdeğeri 12,53 ve açıkladığı varyansı % 40,42, ikinci faktör için özdeğer 2,20 ve açıkladığı varyansı % 7,09 ve üçüncü faktör için özdeğer 1,46 ve açıkladığı varyansı % 4,70 ve dördüncü faktör için özdeğer 1,24 ve açıkladığı varyansı % 4,00 tür. Toplam varyans % 56,22 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin alt boyutları ise, alayazın ile ilişkilendirilerek sırasıyla **“Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri”**, **“İletişim Yeterlikleri”**, **“Teknoloji ve Dijital Yeterlikler”**, **“Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlikleri”** olarak isimlendirilmiştir. Özellikle ölçeğin alt boyutlarının isimlendirilmesinde AB’nin belirlediği 8 anahtar yeterlikten esinlenilmiştir (Commission of the European Communities, 2005). Ölçeğin “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” alt boyutunda 13 madde, “iletişim yeterlikleri” alt

boyutunda 9 madde, “teknoloji ve dijital yeterlikler” alt boyutunda 6 madde ve “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlikleri” alt boyutunda da 3 madde yer almaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik özelliğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, 31 maddeye ilişkin madde toplam korelasyon değerlerinin 0,21 ile 0,76 ve alt test madde korelasyon değerlerinin 0,73 ve 0,45 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör analizi sonucunda belirlenen faktör yük değerleri ratosyan öncesi 0,27 ve 0,79 olup, rotasyon sonrası faktör yük değerleri 0,79 ve 0,31 arasında değişmektedir.

Ölçeğin güvenirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise ölçeğin bütünü için 0,95 olarak belirlenmiştir. Ayrıca birinci faktör için güvenirlik katsayısı 0,90, ikinci faktör için 0,89, üçüncü faktör için 0,88, dördüncü faktör için 0,77 olarak hesaplanmıştır. Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterlidir (Hung ve diğerleri, 2010; Büyüköztürk, 2006). Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir. YBÖYÖ’nin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon sonuçları Ek. 5’de detaylı olarak verilmiştir.

3.3.3 Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi

Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Öz-Yeterlik İncancına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ÖYİÖ’nde yer alan maddelerin derecelendirilmesi 5’li Likert ölçeği; “Yetersiz”, “Çok Az Yeterli”, “Biraz Yeterli”, “Oldukça Yeterli” ve “Çok Yeterli” şeklinde oluşturulmuştur. Ayrıca, ölçek içerisindeki tüm ifadeler olumlu olup, “Yetersiz” den “Çok Yeterli” ye doğru 5’ten 1’e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

ÖYİÖ’ nin ön denemesi, 2014-2015 öğretim yılının (bahar dönemi) Nisan ayında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 350 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ön denemesinde, öğretmen adayları tarafından doldurulan 350 ölçek ile geçerlik ve güvenirlik analizleri yürütülmüştür. ÖYİÖ’ nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi

uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için öncelikle ölçek toplam puanlarının dağılımına bakılmıştır. Gerçekleştirilen normal dağılım analiz (normal distribution analyses) sonuçları incelendiğinde, minimum değer 68, maximum değer 225, ranj 157, ortalama değer 190, 45, medyan 190, standart sapma 20,67, varyans 427,37, çarpıklık -0,48 ve basıklık değeri 0,16 olarak hesaplanmıştır.

Faktör analizinin ilk aşamasında, ÖYİÖ'nin tek boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Bu sürecin sonunda ise ölçeğin alt faktörlerini (boyutları) ortaya koymak amacıyla Varimax rotasyon tekniği uygulanarak saptanmaya çalışılmıştır. Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir (Büyüköztürk, 1996). Ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Çokluk ve diğ., 2010; Stevens, 1996; Tavşancıl, 2010; Tuan ve diğ., 2000). Bu araştırmada alt kesme noktası 0.30 olarak kabul edilmiştir.

ÖYİÖ'nin deneme formunda yer alan 59 madde ile gerçekleştirilen istatistiksel analizin birinci adımında, faktör yükü 0.30'nin altında olan ve binişik özellik gösteren 16 (45., 36., 34., 52., 50., 32., 16., 37., 29., 10., 8., 20., 23., 35., 7., 13. maddeler) madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tamamlanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's test of sphericity (BTS) testi yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Tavşancıl (2006)'a göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve BTS ile incelenebilir. KMO'nun 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemezdir (Şencan, 2005). KMO değeri 0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü olduğu belirtilmektedir (Leech ve diğ., 2005; Çokluk ve diğ., 2010; Tavşancıl, 2010). Elde edilen KMO değeri 0,94 (mükemmel) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

ÖYİÖ verilerine yapılan Bartlett's test of sphericity ise (7945,114, df:903, p:0.00) anlamlı çıkmıştır. Elde edilen KMO ve BTS sonuçları, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. (Namlu ve Odabaşı, 2007). Analiz sonunda ortaya çıkacak faktör sayısının belirlenmesinde; özdeğerlere, çizgi grafiğine, faktörün açıkladığı ek varyansın yüzdesine, joliffe ölçütüne, açıklanan toplam varyans ölçütüne bakmak ve faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesi gibi değişik ölçüt ve seçenekler vardır (Can, 2014). Bu araştırmada da ölçek için Fixed Number of Factors değeri, alan yazına bağlı kalarak araştırmacı tarafından 4 olarak belirlenmiş ve 43 maddeden oluşan ölçek madde sayısı olarak son halini almıştır. Duyan ve Gelbal (2004)'a göre faktör analizine alınan maddelerin kaç faktörde toplandığını belirlemek amacıyla "Fixed Number of Factors" değerine bakılabilir.

Bu araştırmada faktör analizi işlemlerinde analize alınan 43 maddeden 4'ünün özdeğeri (Initial Eigenvalues) 1'den yüksek olup, ölçeğin 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Analiz sonucunda, birinci faktörün özdeğeri 15,25 ve açıkladığı varyansı % 30,45 ikinci faktör için özdeğer 2,39 ve açıkladığı varyansı % 5,57 ve üçüncü faktör için özdeğer 2,23 ve açıkladığı varyansı % 5,18 ve dördüncü faktör için özdeğer 1,60 ve açıkladığı varyansı % 3,72 dur. 4 faktör için açıklanan toplam varyans oranı ise % 49,92 olarak saptanmıştır. Sosyal bilimler çalışmaları için açıklanan varyansların % 40 ve % 60 arasında değişebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006; Hoe-Lau ve Woods, 2009). Bu çalışmanın dört faktör için açıklanan varyansı % 50'nin üzerinde olup, kabul edilebilir limit içerisinde yer almıştır.

Ölçeğin alt boyutları ise, alayazın ile ilişkilendirilerek **"Okul Aile ve Toplum İlişkileri"**, **"Öğretme ve Öğrenme Süreci"**, **"Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme"**, **"Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler"** olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin "okul aile ve toplum ilişkileri" alt boyutunda 12 madde, "öğretme ve öğrenme süreci" alt boyutunda 15 madde, "öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme" alt boyutunda 9 madde ve "kişisel gelişim ve mesleki değerler" alt boyutunda da 7 madde yer almaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik özelliğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, 43 maddeye ilişkin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.24 ile 0.66 ve alt test madde korelasyon değerlerinin 0.70 ve 0.45 arasında değiştiği görülmüştür.

Faktör analizi sonucunda belirlenen faktör yük değerleri ratosyan öncesi 0.23 ve 0.62 olup, rotasyon sonrası faktör yük değerleri 0.36 ve 0.73 arasında değişmektedir.

Ölçeğin güvenirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, ölçeğin bütünü için 0.96 olarak belirlenmiştir. Ayrıca birinci faktör için güvenirlik katsayısı 0.91 ikinci faktör için güvenirlik katsayısı 0.89, üçüncü faktör için güvenirlik katsayısı 0.89 ve dördüncü faktör için güvenirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre, ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Öz-yeterlik inanç ölçeğinin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon sonuçları Ek. 8’de detaylı olarak verilmiştir.

3.4 Kişisel Bilgi Formu (Demografik Bilgiler)

Kişisel bilgi formu, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “cinsiyet”, “sınıf”, “öğretim türü”, “bölüm”, “yaş”, “mezun olunan lise”, “akademik ortalama” ve “ikamet yeri” değişkenlerine göre bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmada, kişisel bilgi formuna alınan demografik değişkenlerin seçilme nedeni araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yönelik genel bir bilgi elde etmek ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ve öz-yeterlik inanca yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmaktır.

3.5 Uygulama

Araştırmada hazırlanan veri toplama araçları YBÖÖYİGF, YBÖYÖ ve ÖYİÖ Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümleri 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına; öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen YBÖÖYİGF (Bkz. Ek. 2) da öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan gerekli izinler (Bkz. Ek.9 ve Ek. 10) alındıktan sonra ilgili bölümlerle görüşülerek uygulamaları gerçekleştirmek üzere belirli günler belirlenmiştir. Veri toplama araçları hafta içi ders saatlerinde araştırmacının rehberliğinde özen içerisinde uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama

öncesinde veri toplama araçlarıyla ilgili olarak öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik görüşme formunun uygulama aşamasında, görüşmelerin kayıt cihazıyla kayda alınması için izin istenmiş ancak araştırmaya katılan öğretmen adayları ve öğretim elemanları kayıt cihazının kullanılmamasını istemişlerdir. Sorulara verdikleri cevaplar yazılarak kaydedilmiştir. Bu aşamada hem öğretmen adaylarının hem de öğretim elemanlarının kendilerini rahat hissetmelerine özen gösterildiği için bu istekleri yerine getirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına uygulanan veri toplama araçları Ek 1, Ek. 2, Ek. 3 ve Ek 6'da verilmiştir.

3.6 Verilerin Analizi ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler için tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar yorumlanmış ve alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Araştırmada, YBÖYÖ ve ÖYİÖ'nden elde edilen veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanç Formundan elde edilen görüşme verileri ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları kelime, kavram ve cümlelere dikkat edilerek özellikle kendi ifadelerinde yer verdikleri kavramların kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların ifadelerinin yer yer alıntılar yapılarak bire bir aktarılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Ayrıca, araştırma amaçlarına bağlı olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek için basit korelasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarını cevaplamaya

yönelik elde edilen veriler ise t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) ve Kruskal Wallis analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki tüm likert sorular olumsuzdan olumluya 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Veriler yorumlanırken anlamlılık düzeyi ($p<0,05$) alınmış ve araştırma verileri bu anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına yönelik araştırmada kullanılan YBÖÖYİGF, YBÖYÖ ve ÖYİÖ'leriyle araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcılara 31 maddeden oluşan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ) uygulanmış ve öğretmen adaylarının ölçeğe yönelik görüşleri tablolastırılarak yorumlanmıştır.

4.1.1 Cinsiyet

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 7'de, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	Kadın	548	134,0511	13,68532	1,22	0,22
	Erkek	417	132,9712	13,59455		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları	Kadın	548	55,2956	6,13053	0,81	0,42
	Erkek	417	54,9688	6,26049		
İletişim Yeterlik Algıları	Kadın	548	39,3504	4,47678	1,89	0,06
	Erkek	417	38,8082	4,35687		
Teknoloji ve Dijital Yeterlik Algıları	Kadın	548	25,9818	3,23538	-0,11	0,91
	Erkek	417	26,0048	3,35266		
Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algıları	Kadın	548	13,4234	1,49330	2,45	0,02
	Erkek	417	13,1894	1,44118		

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” ($t=0,81$, $p>0.05$), “iletişim yeterlik algıları” ($t=1,89$, $P>0.05$), “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ($t=-0,11$, $p>0.05$) ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ($t=1,22$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” alt boyutunda anlamlı bir farklılık ($t=2,45$, $p<0.05$) bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik” puan ortalamaları kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik” algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kadınların, yaşam içerisindeki toplumsal rolleri gereği yaşanan değişimleri takip etme, sosyal yaşamda ve iş hayatında yer edinme ve ön plana çıkma isteklerinin onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde erkeklerin bir adım önünde olmalarına olanak sağladığı şeklinde düşünülebilir.

Bu sonucun da alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir (Kılıç, 2014; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014; Gencel, 2013; Coşkun ve Demirel, 2012; Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Şahin ve diğ., 2010; Coşkun Diker, 2009). Gerçekleştirilen çalışmalarda erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında kadın öğrenciler lehine

anlamli farklılık bulunmuştur. Yine Crick ve diğ., (2004) çalışmalarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme konusunda daha hassas düşündükleri belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği Şahin ve Arcagök (2014)'ün araştırmalarında ise araştırma bulgularının aksine, cinsiyet değişkeninin etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, Demirel ve Coşkun (2009) üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında da öğrencilerin yeni bilgileri öğrenme konusundaki meraklılık düzeylerine cinsiyetlerinin de etki ettiğini ifade etmişlerdir. Sullivan (2003)' da yaşam boyu öğrenen olma durumunda cinsiyet faktörünün son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Kültürel değerler, kişilerarası iletişim, motivasyon ve teknoloji gibi çeşitli alanlarda etkili olan cinsiyet değişkeni (Mwamwenda, 1992; Ainley, 2006; Chu, 2010); bireylerin öğrenme süreçlerinde de önemli bir role sahip olmaktadır (Kesici ve diğ., 2009). Leathwood ve Francis (2006)' de gerçekleştirmiş oldukları çalışmada cinsiyet faktörünü yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir. Avrupa Birliği de son otuz yılda eğitim sürelerinin uzadığını, genç nüfus içinde kadınların eğitime katılım ve başarı oranlarının erkeklere göre daha fazla olmaya başladığını belirtmiştir (Eurostat, 2005).

4.1.2 Sınıf Düzeyi

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 8'de öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	3.Sınıf	297	132,8215	13,61606	-1,16	0,25
	4.Sınıf	668	133,9237	13,66098		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları	3.Sınıf	297	54,9158	6,19745	-0,80	0,43
	4.Sınıf	668	55,2605	6,18247		
İletişim Yeterlik Algıları	3.Sınıf	297	38,8215	4,34941	-1,38	0,17
	4.Sınıf	668	39,2470	4,46412		
Teknoloji ve Dijital Yeterlik Algıları	3.Sınıf	297	25,8182	3,33500	-1,09	0,27
	4.Sınıf	668	26,0689	3,26189		
Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algıları	3.Sınıf	297	13,2660	1,37052	-0,82	0,41
	4.Sınıf	668	13,3473	1,51920		

Tablo 8'deki veriler göz önüne alındığında, sınıf düzeyi değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” ($t=-0,80$, $p>0.05$), “iletişim yeterlik algıları” ($t=-1,38$, $p>0.05$), “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ($t=-1,09$, $p>0.05$), “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ($t=-0,82$, $p>0.05$) ve “genel olarak yaşam boyu yeterlik algıları” ($t=-1,16$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kirby ve diğ., (2010) tarafından yapılan çalışmada da, sınıf seviyesinin yaşam boyu öğrenmede etkili olmadığı belirlenmiştir.

Ancak, çalışmada 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının 3.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Oral ve Taha (2015) ve Karakuş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığını ifade edilmiştir. Öte yandan Coşkun ve Demirel (2012) tarafından yapılan araştırmada da, üniversite 4. sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite 1. sınıfta okuyan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme konusunda daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmalardan

hareketle üniversitelerde sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki hassaslıklarının ve yeterliklerinin yükseldiği söylenebilir.

4.1.3 Öğrenim Görülen Program Türü

Öğretmen adaylarının öğrenim görülen program türü değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way Anova Testi analizi kullanılmıştır. Tablo 9’da öğretmen adaylarının öğrenim görülen program türü değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Öğrenim Görülen Program Türü Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	Gruplararası	3151,646	3	1050,549	5,722	0,001	1-2
	Gruplariçi	176452,7	961	183,614			2-3
	Toplam	179604,367	964				2-4
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları	Gruplararası	444,298	3	148,099	3,905	0,009	1-2
	Gruplariçi	36443,69	961	37,923			2-3
	Toplam	36887,994	964				
İletişim Yeterliği Yeterlik Algıları	Gruplararası	541,575	3	180,525	9,435	0,000	1-2
	Gruplariçi	18387,42	961	19,134			2-3
	Toplam	18929,001	964				2-4
Teknoloji ve Dijital Yeterlik	Gruplararası	60,092	3	20,031	1,861	0,134	
	Gruplariçi	10341,84	961	10,762			
	Toplam	10401,93	964				
Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algıları	Gruplararası	30,847	3	10,282	4,783	0,003	1-2
	Gruplariçi	2065,924	961	2,150			2-3
	Toplam	2096,771	964				2-4

Tablo 9'daki veriler göz önüne alındığında öğrenim görülen program türü değişkenine göre “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 1,861$; $p>0,05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Karakuş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, öğrenim görülen programlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının öğrenim görülen program türü değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 3,905$; $p<0,05$), “iletişim yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 9,435$; $p<0,05$), “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 4,783$; $p<0,05$) ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 5,722$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tukey sonuçlarına göre “genel yaşam boyu öğrenme”, “iletişim”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik” yeterlikleri alt boyutlarında Türkçe ile Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında Türkçe Öğretmenliği lehine; Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine; Fen Bilgisi ile Sınıf Öğretmenliği programlarında Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

“Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” alt boyunda ise Türkçe ile Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında Türkçe öğretmenliği lehine; Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “iletişim” yeterlik puanları; Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının puanlarından daha düşüktür. Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle; sayısal derslerin daha ağırlıklı olarak işlendiği programlardaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının sözel derslerin daha ağırlıklı olarak işlendiği programlardaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarından daha düşük olduğu söylenebilir. Oral ve Taha (2015) tarafından farklı bölümlerde okuyan öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarında sosyal bilimler veya sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin, Fen ve Matematik veya sayısal bölümlerde okuyan öğrencilere göre algılarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalardan hareketle sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin sayısal bölümlerde okuyan öğrencilere göre

“öğrenmeyi öğrenme”, “iletişim”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik” ve “yaşamboyu öğrenme” yeterliklerine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kozikoğlu (2014) tarafından yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan bir çalışmada ise, okunulan program türü demografik değişkeni bakımından farklı programlarda okuyan öğrenciler arasında sayısal bölümlerde okuyan öğrenciler lehine yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öte yandan Arsal (2011), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlendiği çalışmasında da bölümler arasında farklılık bulunmadığını ifade etmiştir.

Yelken (2009) tarafından farklı fakültelerin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri üzerinde yapılan çalışmada da diğer fakültede okuyan öğrenciler ile Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ödemiş (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da, farklı meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.4 Öğretim Türü

Öğretmen adaylarının öğretim türüne göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 10’ da, öğretmen adaylarının öğretim türüne göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Öğretim Türü Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Boyut	Öğretim Türü	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	1.Öğretim	644	132,9363	13,25421	-2,09	0,04
	2.Öğretim	321	134,8847	14,34320		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algısı	1.Öğretim	644	54,9348	5,99861	-1,52	0,13
	2.Öğretim	321	55,5950	6,53293		
İletişim Yeterliği Yeterlik Algısı	1.Öğretim	644	38,8882	4,30377	-2,27	0,02
	2.Öğretim	321	39,5732	4,64977		
Teknoloji ve Dijital Yeterlik Algısı	1.Öğretim	644	25,8463	3,26435	-1,95	0,05
	2.Öğretim	321	26,2835	3,31153		
Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algısı	1.Öğretim	644	13,2671	1,40432	-1,58	0,12
	2.Öğretim	321	13,4330	1,60352		

Tablo 10'daki veriler göz önüne alındığında, öğretim türü değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” ($t=-1,52$, $p>0.05$) ve “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ($t=-1,58$, $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, “iletişim yeterlik algıları” ($t=-2,27$, $p<0.05$), “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ($t=-1,95$, $p<0.05$) ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ($t=-2,09$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

İkinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının puanları birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksektir. Bu sonuçtan hareketle ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu da eğitim alabilmek adına daha düşük puanla yerleşen ikinci öğretim öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının daha yüksek olduğunun bir göstergesidir.

4.1.5 Mezun Olunan Lise Türü

Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi analizi kullanılmıştır. Tablo 11'de öğretmen adaylarının mezun

olunan lise türüne göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ort.	χ^2	p
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	Anadolu Lisesi	234	501,80	2,00	0,57
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	455,70		
	Genel Lise	652	479,74		
	Meslek Lisesi	56	453,61		
	Anadolu Lisesi	234	498,72		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	445,91	2,71	0,44
	Genel Lise	652	482,65		
	Meslek Lisesi	56	436,67		
	Anadolu Lisesi	234	510,13		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	440,46		
İletişim Yeterliği Yeterlik Algıları	Genel Lise	652	476,63	3,46	0,33
	Meslek Lisesi	56	461,29		
	Anadolu Lisesi	234	490,99		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	446,80		
	Genel Lise	652	478,64		
Teknoloji ve Dijital Yeterlik Algıları	Meslek Lisesi	56	515,28	1,53	0,68
	Anadolu Lisesi	234	492,42		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	532,07		
	Genel Lise	652	484,27		
	Meslek Lisesi	56	408,73		

Tablo 11’deki veriler göz önüne alındığında, mezun olunan lise değişkenine göre öğretmen adaylarının “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 2,71$; $p=0,44$; $p>0.05$], “iletişim yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 3,46$; $p=0,33$; $p>0.05$], “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 1,53$; $p=0,68$; $p>0.05$], “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 5,34$; $p=0,15$; $p>0.05$] ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 2,00$; $p=0,57$; $p>0.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün, yaşam boyu öğrenme algılarına etki etmediği söylenebilir. Bu durum eğitim

programlarının uygulandığı okulların isimleri değişse de yaşam boyu öğrenmeye yönelik öğrencilerin algılarını değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan Tuncer ve Tanaş (2011) tarafından yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan bir çalışmada mezun olunan okul demografik değişkeni bakımından gündüz ve normal eğitim yapan lise mezunu öğrenciler ile meslek lisesi mezunu öğrenciler arasında meslek lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç meslek lisesi mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak daha olumlu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ödemiş (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da meslek lisesi, Anadolu lisesi ve resmi ve gündüz öğretim yapan liseler arasında, Anadolu lisesi mezunun öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, Hürsen (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise, lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” arasında lise kademesinde görev yapanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin sahip oldukları bu bakış açısı okuttukları öğrencilere de yansıtacağı için genel lise çıkışlı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları diğerlerine göre daha yüksek olabilir, şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6 Yaş

Öğretmen adaylarının yaşa göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi analizi kullanılmıştır. Tablo 12’de öğretmen adaylarının yaşa göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	19 Yaş ve Altı	6	459,58	0,23	0,97
	20-21 Yaş	290	477,27		
	22-23 Yaş	542	485,31		
	24 Yaş ve Üstü	127	487,33		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları	19 Yaş ve Altı	6	493,92	0,30	0,96
	20-21 Yaş	290	479,55		
	22-23 Yaş	542	481,90		
	24 Yaş ve Üstü	127	495,08		
İletişim Yeterlik Algıları	19 Yaş ve Altı	6	417,42	1,38	0,71
	20-21 Yaş	290	469,70		
	22-23 Yaş	542	488,53		
	24 Yaş ve Üstü	127	492,88		
Teknoloji ve Dijital Yeterlik Algıları	19 Yaş ve Altı	6	521,00	0,26	0,97
	20-21 Yaş	290	485,43		
	22-23 Yaş	542	483,26		
	24 Yaş ve Üstü	127	474,55		
Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algıları	19 Yaş ve Altı	6	343,67	1,81	0,61
	20-21 Yaş	290	483,43		
	22-23 Yaş	542	486,25		
	24 Yaş ve Üstü	127	474,72		

Tablo 12’deki veriler göz önüne alındığında, yaş değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 0,30$; $p=0,96$; $p>0,05$], “iletişim yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 1,38$; $p=0,71$; $p>0,05$], “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 0,26$; $p=0,97$; $p>0,05$], “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 1,81$; $p=0,61$; $p>0,05$] ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” [$\chi^2(3)= 0,23$; $p=0,97$; $p>0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılıç (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, 20 yaş ve üzeri yaş grupları arasında 20 yaş üzeri yaş grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, yapılan araştırmalarda bireylerin yaş düzeyi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının da arttığı, bu nedenle yaşla doğru orantılı olarak yaşam boyu öğrenme hakkındaki görüşlerin de o oranda yükseldiği belirlenmiştir. Öte yandan Kavtelek (2014)’in yaşam boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticiler üzerinde yaptığı bir araştırmada da yaş değişkenine bağlı olarak yaşam boyu öğrenme hakkında anlamlı bir farklılık

bulunamamıştır. Hürsen (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin yaş değişkenine göre “dijital yeterlik algıları” arasında 22-26 yaşa sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

4.1.7 Akademik Ortalama

Öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way Anova Testi analizi kullanılmıştır. Tablo 13’de öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlam lı Fark Tukey
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	Gruplararası	1305,515	3	435,172	2,346	0,071	
	Gruplariçi	178298,8	961	185,535			
	Toplam	179604,3	964				
		67					
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları	Gruplararası	360,985	3	120,328	3,166	0,024	2-3
	Gruplariçi	36527,00	961	38,009			
	Toplam	36887,99	964				
		4					
İletişim Yeterlik Algıları	Gruplararası	64,434	3	21,478	1,094	0,351	
	Gruplariçi	18864,56	961	19,630			
	Toplam	18929,00	964				
Teknoloji ve Dijital Yeterlik	Gruplararası	48,267	3	16,089	1,493	0,215	
	Gruplariçi	10353,66	961	10,774			
	Toplam	10401,93	964				
Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algıları	Gruplararası	13,427	3	4,476	2,065	0,103	
	Gruplariçi	2083,344	961	2,168			
	Toplam	2096,771	964				

Tablo 13'deki veriler göz önüne alındığında, akademik ortalama değişkenine göre öğretmen adaylarının “iletişim yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 1,094; p>0,05$), “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 1,493; p>0,05$), “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 2,065; p>0,05$) ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 2,346; p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” ($F(3, 961)= 3,166; P<0,05$) boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Tukey sonuçlarına göre “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” alt boyutunda akademik ortalaması 2,51-3,00 ile 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akademik ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaşam boyu öğrenme yeterlik algı puanları 2,51-3,00 puanlarına göre daha yüksektir.

Coşkun Diker (2009) da yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik başarı açısından algılarına göre yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, kendisini akademik başarı olarak “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını ifade etmiştir. Ekinci (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre de, öğrencilerin başarı düzeyleri onların öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkileyen bir değişkendir. Öğrencilerin başarı düzeyi puanları yükseldikçe derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları da yükselmektedir. Bu çalışmada da benzer bir bulgu elde edilmiştir.

Buradan yola çıkılarak öğretmen adaylarının ortalamaları yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yaklaşımında önemli bir alt boyut olan “öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin” öneminin daha da açığa çıktığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin öğrenme becerisi, çalışma stratejileri gibi akademik başarıyı olumlu etkileyen özelliklere sahip olmalarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili özelliklere de sahip olabileceğini göstermektedir.

4.1.8 İkamet Yeri

Öğretmen adaylarının ikamet edilen yerlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi analizi kullanılmıştır. Tablo 14'de öğretmen adaylarının ikamet

yerlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İkamet Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	İkamet yeri	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI	Büyükşehir	332	483,62	1,59	0,90
	İl	136	492,15		
	İlçe	299	475,49		
	Belde	41	469,52		
	Köy	155	494,08		
	Diğerleri	2	298,00		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları	Büyükşehir	332	481,94	2,21	0,82
	İl	136	495,29		
	İlçe	299	466,96		
	Belde	41	495,89		
	Köy	155	502,74		
	Diğerleri	2	427,50		
İletişim Yeterlik Algıları	Büyükşehir	332	483,90	3,63	0,60
	İl	136	500,92		
	İlçe	299	479,19		
	Belde	41	430,89		
	Köy	155	489,55		
	Diğerleri	2	245,00		
Teknoloji ve Dijital Yeterlik Algıları	Büyükşehir	332	490,54	4,53	0,48
	İl	136	478,13		
	İlçe	299	486,03		
	Belde	41	476,77		
	Köy	155	471,91		
	Diğerleri	2	97,00		
Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algıları	Büyükşehir	332	476,59	0,89	0,97
	İl	136	496,50		
	İlçe	299	477,95		
	Belde	41	496,99		
	Köy	155	490,58		
	Diğerleri	2	509,25		

Tablo 14’deki veriler göz önüne alındığında, ikamet yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” [$\chi^2(5)= 2,21$; $p=0,82$;

$p>0.05$], “iletişim yeterlik algıları” [$\chi^2(5)= 3,63$; $p=0,60$; $p>0.05$], “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” [$\chi^2(5)= 4,53$; $p=0,48$; $p>0.05$], “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” [$\chi^2(5)= 0,89$; $p=0,97$; $p>0.05$] ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” [$\chi^2(5)= 1,59$; $p=0,90$; $p>0.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan hareketle ikamet yeri değişkeninin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik öğretmen adaylarının yeterlik algılarının farklılaşmasında önemli bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öte yandan alan yazında öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkeninin yaşam boyu öğrenme ile ilişkisi araştırılmıştır. Özçiftçi (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Hürsen (2011), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerin bilgiyi elde edebilme ve karar verebilme yeterlik algılarını etkilediğini ifade etmiştir.

4.2 Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcılara 43 maddeden oluşan Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ) uygulanmış ve öğretmen adaylarının ölçeğe yönelik görüşleri tabloladıştırılarak yorumlanmıştır.

4.2.1 Cinsiyet

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 15’de öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öz-yeterlik inançları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
ÖZ-YETERLİK İNANCI	Kadın	548	192,3139	20,93203	3,22	0,00
	Erkek	417	188,0048	20,09138		
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	Kadın	548	53,2391	5,79316	4,08	0,00
	Erkek	417	51,6930	5,89220		
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Kadın	548	62,8832	7,77336	2,46	0,01
	Erkek	417	61,6739	7,25127		
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	Kadın	548	36,4635	5,62351	1,27	0,20
	Erkek	417	36,0072	5,36436		
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	Kadın	548	31,0091	3,26383	3,60	0,00
	Erkek	417	30,2374	3,34603		

Tablo 15’deki veriler göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre “okul aile ve toplum ilişkileri” ($t=4,08$, $p<0.05$), “öğretme ve öğrenme süreci” ($t=2,46$, $p<0.05$), “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ($t=3,60$, $p<0.05$) alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” ($t=3,22$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” ($t=1,27$, $p>0.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” puan ortalamaları kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının puanları, erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu kadın öğretmen adaylarının “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançlarının”, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedeninin kadınların sosyal yaşamda, özellikle son yıllarda daha aktif rol almalarının, erkeklerle kadınlar arasında meslek hayatlarındaki farklılıkların günden güne kapanıyor olması olarak düşünülebilir.

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmalarda genellikle öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile cinsiyetler arasında istatistiksel olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Demirtaş ve diğ., 2011; Evans ve Tribble, 1986; Oğuz ve Topkaya, 2008; Romi ve Levser, 2006; Shahid ve Thompson, 2001; Zengin, 2003). Ancak, diğ er taraftan bazı araştırmalarda da erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bong, 1999; Morgil, diğ., 2004). Öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediğini, öz-yeterlik inancı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirten araştırmalar da vardır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Altunçekiç, diğ., 2005; Arsal, 2006; Azar, 2010; Chao, 2001; Çetin, 2007; Ekici, 2008; Endler, diğ., 2001; Gencturk ve Memiş, 2011; Gurol, diğ., 2011; Guvenc, 2011; Işıkal ve Aşkar, 2003; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Milner ve Woolfolk, 2003; Oğuz ve Topkaya, 2008; Saracaloğlu diğ., 2010; Saracaloğlu ve Dincer, 2009; Sarıkaya, 2004; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Tanrıseven, 2012; Tschannen ve Woolfolk, 2007; Yenice, 2012; Yıldırım ve İlhan, 2010). Tüm araştırmalar incelendiğinde; öz-yeterlik ile cinsiyet arasındaki ilişkinin öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının aile yapılarına, çevrelerine, sosyal ilişkilerine, yaşantılarına ve mezun oldukları okullara göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak öz-yeterliğin cinsiyete göre değiştiğini bulgulayan araştırmalarda da bu farkın kadın ya da erkek lehine farklılaştığı görölmektedir. Bu anlamda bir tutarlılık sağlanamadığı söylenebilir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin öz-yeterlikle arasındaki ilişkide zaman içinde farklılaşmanın olduğu fade edilebilir. Ayrıca, farklı örneklem gruplarıyla çalışmış olması ya da farklı ölçekler kullanılmış olması bu farkın ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

4.2.2 Sınıf Düzeyi

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 16’da öğretmen adaylarının düzeylerine göre öz-yeterlik inançları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmen adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
ÖZ-YETERLİK İNANCI	3.Sınıf	297	189,2088	19,87555	-1,25	0,21
	4.Sınıf	668	191,0045	21,00885		
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	3.Sınıf	297	52,1751	5,68809	-1,40	0,16
	4.Sınıf	668	52,7470	5,96369		
Öğretme ve Öğrenme Süreci	3.Sınıf	297	62,0909	7,09219	-0,74	0,46
	4.Sınıf	668	62,4805	7,77810		
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	3.Sınıf	297	35,7609	5,61129	-1,90	0,06
	4.Sınıf	668	36,4910	5,46063		
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	3.Sınıf	297	30,6902	3,21919	0,09	0,93
	4.Sınıf	668	30,6692	3,36618		

Tablo 16'daki veriler göz önüne alındığında, sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının “okul aile ve toplum ilişkileri” ($t=-1,40$, $p>0.05$), “öğretme ve öğrenme süreci” ($t=-0,74$, $p>0.05$), “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” ($t=-1,90$, $p>0.05$), “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ($t=0,09$, $p>0.05$) alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” ($t=-1,25$, $p>0.05$) ($p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının 3.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının kendilerine olan güven duygularının da geliştiği ve öğretmenlik programlarında geçirdikleri yaşantılar sonucu son sınıfta öz-yeterlik inanç düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan bazı araştırmalarda da sınıf seviyesi yükseldikçe öz-yeterlik inancının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Altunçekiç diğ., 2005; Bümen ve Özaydin, 2013; Çevik, 2011; Gorrell ve Hwang, 1995; Housego, 1992; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Kozcu ve Senler, 2007; Romi ve Leyser, 2006; Şahin ve Hacıömeroğlu, 2010; Umay, 2002; Üredi ve Üredi, 2006; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005). Yapılan bazı araştırmalarda ise sınıf seviyesi ile öz-yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir (Lin ve Gorrell, 2001; Romi ve Daniel, 1999; Uysal ve Kösemen, 2013; Yenice, 2012). Ancak, sınıf seviyesi yükseldikçe öz-yeterlik

inancının düştüğünü belirten çalışmalarda vardır (Akbulut, 2006; Oğuz, 2009). Lin ve diğerleri'nin (2002) araştırmasında da benzer şekilde, Tayvanlı öğretmen adaylarının başlangıç düzeyindeki öz-yeterlik inanç puanları programın sonundaki öz-yeterlik inanç puanlarından daha düşük bulunmuştur.

4.2.3 Öğrenim Görülen Program Türü

Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü program türüne göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way Anova Testi analizi kullanılmıştır. Tablo 17’de öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü program türüne göre öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenim Gördüğü Program Türü Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
ÖZ-YETERLİK İNANCI	Gruplarar	5243,895	3	1747,96	4,130	0,006	2-4
	Gruplariçi	406745,114	961	423,252			
	Toplam	411989,009	964				
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	Gruplarar	589,716	3	196,572	5,763	0,001	1-2
	Gruplariçi	32776,671	961	34,107			2-3
	Toplam	33366,388	964				2-4
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Gruplarar	485,948	3	161,983	2,841	0,037	2-4
	Gruplariçi	54786,555	961	57,010			
	Toplam	55272,504	964				
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	Gruplarar	147,313	3	49,104	1,618	0,184	
	Gruplariçi	29171,242	961	30,355			
	Toplam	29318,555	964				
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	Gruplarar	218,984	3	72,995	6,741	0,000	2-4
	Gruplariçi	10406,494	961	10,829			
	Toplam	10625,478	964				

Tablo 17’deki veriler göz önüne alındığında, öğrenim gördüğü program türü değişkenine göre “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” ($F(3, 961) = 1,618$; $p > 0,05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü program türü değişkenine göre “okul aile ve toplum

ilişkileri” ($F(3, 961)= 5,763; p<0,05$), “öğretme ve öğrenme süreci” ($F(3, 961)= 2,841; p<0,05$), “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ($F(3, 961)= 6,741; p<0,05$) ve “genel öz-yeterlik inançları” ($F(3, 961)= 4,130; p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tukey sonuçlarına göre “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ve “genel öz-yeterlik inancında” Fen Bilgisi ile Sınıf Öğretmenliği programlarında sınıf öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

“Okul aile ve toplum ilişkileri” alt boyutunda ise; Türkçe ile Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında Türkçe Öğretmenliği lehine; Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine; Fen Bilgisi ile Sınıf Öğretmenliği programlarında Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının öz- yeterlik inanç puanları Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri öğretmen adaylarının puanlarından daha düşüktür.

Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğrenim gördüğü program değişkeni arasında anlamlı farklılıkların olduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur (Altunçekiç diğ., 2005; Demirtaş diğ., 2011; Gençtürk ve Memiş, 2011; Gürol diğ., 2010; Kozcu ve Senler, 2007; Oğuz, 2009; Oğuz ve Topkaya, 2008). Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü program ile öz-yeterlik inancı arasında anlamlı farklılıkların bulunamadığı çalışmalarda vardır (Pendergast ve diğ., 2011; Uysal ve Kösemen, 2013; Yenice, 2012). O halde öz-yeterlik inancı ile öğrenim gördüğü program arasındaki ilişki bireyin okuduğu sayısal, sözel, eşit ağırlık veya mesleki alandaki bölüm türlerine göre farklılık göstermektedir. Güvenç (2011) çalışmasında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmekle birlikte; en yüksek ortalamaya Fen bilgisi öğretmenliği, en düşük ortalamaya ise, Türkçe öğretmenliği adaylarının sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2.4 Öğretim Türü

Öğretmen adaylarının öğretim türüne göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t testi analizi kullanılmıştır. Tablo 18’de öğretmen adaylarının öğretim türüne göre öz-yeterlik karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretim Türü Değişkenine Göre t- testi Analiz Sonuçları

Boyut	Öğretim	N	$\bar{X}$	S.s.	T	p
ÖZ-YETERLİK İNANCI	1.Öğretim	644	189,3913	20,35514	-2,26	0,02
	2.Öğretim	321	192,5794	21,16868		
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	1.Öğretim	644	52,2562	5,84384	-2,36	0,02
	2.Öğretim	321	53,2025	5,92026		
Öğretme ve Öğrenme Süreci	1.Öğretim	644	62,0606	7,46153	-1,75	0,08
	2.Öğretim	321	62,9626	7,76602		
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	1.Öğretim	644	36,0202	5,40444	-1,97	0,05
	2.Öğretim	321	36,7601	5,70650		
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	1.Öğretim	644	30,5404	3,35183	-1,80	0,07
	2.Öğretim	321	30,9470	3,24331		

Tablo 18’deki veriler göz önüne alındığında, öğretim türü değişkenine göre öğretmen adaylarının “öğretme ve öğrenme süreci” ($t=-1,75$, $p>0.05$) ve “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ($t=-1,80$, $p>0.05$) alt boyutları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, “okul aile ve toplum ilişkileri” ($t=-2,36$, $p<0.05$), “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” ($t=-1,97$, $p<0.05$) ve “genel öz-yeterlik inanç” ($t=-2,26$, $p<0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İkinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının puanları birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksektir. Bu bulgudan hareketle ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Şahin ve Uysal (2013) çalışmalarında, birinci öğretimde bulunan öğretmen adayları ile ikinci öğretimde bulunan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Akbaş ve Çelikkaleli (2006); Demirtaş ve diğ.,

(2011); Ülper vd.,(2012) ve Özdemir (2008)'in yaptığı çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

4.2.5 Mezun Olunan Lise Türü

Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi analizi kullanılmıştır. Tablo 19’da öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre öz- yeterlik inançları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ort.	X ²	p
ÖZ-YETERLİK İNANCI	Anadolu Lisesi	234	511,43	3,34	0,34
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	490,52		
	Genel Lise	652	474,00		
	Meslek Lisesi	56	465,93		
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	Anadolu Lisesi	234	513,96	5,59	0,13
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	519,20		
	Genel Lise	652	474,81		
	Meslek Lisesi	56	434,14		
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Anadolu Lisesi	234	504,98	1,93	0,59
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	479,26		
	Genel Lise	652	475,73		
	Meslek Lisesi	56	477,36		
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	Anadolu Lisesi	234	510,69	3,33	0,34
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	454,26		
	Genel Lise	652	473,61		
	Meslek Lisesi	56	488,37		
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	Anadolu Lisesi	234	506,73	2,47	0,48
	Anadolu Öğretmen Lisesi	23	499,15		
	Genel Lise	652	475,21		
	Meslek Lisesi	56	467,91		

Tablo 19’deki veriler göz önüne alındığında, mezun olunan lise değişkenine göre öğretmen adaylarının “okul aile ve toplum ilişkileri” [$\chi^2(3)= 5,59$; $p=0,13$;

$p>0.05$], “öğretme ve öğrenme süreci” [$\chi^2(3)= 1,93$; $p=0,59$; $p>0.05$], “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” [$\chi^2(3)= 3,33$; $p=0,34$; $p>0.05$], “kişisel gelişim ve mesleki değerler” [$\chi^2(3)= 2,47$; $p=0,48$; $p>0.05$] ve “genel olarak öz-yeterlik inancı” [$\chi^2(3)= 3,34$; $p=0,34$; $p>0.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin bulgulara öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucu Yaman ve diğ. (2004); Kahyaoğlu ve Yangın (2007); Ekici (2008); S. M. Özdemir (2008); saracalıoğlu ve diğ.(2009); Gürol ve diğ.(2010); Coşkun ve diğ. (2010); Bulut ve Oral (2011) ve Ülper ve Bağcı (2012)’nin araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan öz-yeterlik inançlarının araştırıldığı çalışmada mezun olunan okula göre farklılık göstermediği bulgular arasındadır (Karamustafaoğlu vd., 2012). Yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında mezun oldukları lisenin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.6 Yaş

Öğretmen adaylarının yaşa göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi analizi kullanılmıştır. Tablo 20’de öğretmen adaylarının yaşa göre öz-yeterlik inançları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ort.	X ²	p
ÖZ-YETERLİK İNANCI	19 Yaş ve Altı	6	542,92	0,35	0,95
	20-21 Yaş	290	484,08		
	22-23 Yaş	542	483,26		
	24 Yaş ve Üstü	127	476,57		
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	19 Yaş ve Altı	6	438,67	0,39	0,94
	20-21 Yaş	290	477,16		
	22-23 Yaş	542	484,99		
	24 Yaş ve Üstü	127	489,91		
Öğretme ve Öğrenme Süreci	19 Yaş ve Altı	6	527,67	0,17	0,98
	20-21 Yaş	290	483,20		
	22-23 Yaş	542	483,01		
	24 Yaş ve Üstü	127	480,40		
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	19 Yaş ve Altı	6	622,75	1,70	0,64
	20-21 Yaş	290	485,84		
	22-23 Yaş	542	482,15		
	24 Yaş ve Üstü	127	473,55		
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	19 Yaş ve Altı	6	588,00	2,37	0,50
	20-21 Yaş	290	498,62		
	22-23 Yaş	542	476,63		
	24 Yaş ve Üstü	127	469,56		

Tablo 20’deki veriler göz önüne alındığında, yaş değişkenine göre “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ve “genel olarak öz-yeterlik inancı” ($p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özçiftçi (2014) çalışmasında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın bulunmadığını ve yaşın belirleyici bir değişken olmadığını ifade etmiştir. Yine Ulaş ve Ozan (2010)’ın yaptıkları araştırmada da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Öte yandan Celep (2002), Aypay (2010), Scholz ve diğ. (2002), yaşın genel öz-yeterliği anlamlı şekilde etkilediğini ifade ederlerken, Brink ve diğ. (2012); Yıldırım ve İlhan (2010) yaşın genel öz-yeterliği anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı kültür ya da kullanılan ölçeklerin bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Uysal ve Kösemen (2013)’in çalışmalarında da, öğretmen

adaylarının genel öz-yeterlik inancının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasına 20-21 yaş aralığındaki bireylerin sahip olduğu ifade edilmektedir.

4.2.7 Akademik Ortalama

Öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way Anova Testi analizi kullanılmıştır. Tablo 21’de öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre One Way Anova Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
ÖZ-YETERLİK İNANCI	Gruplararası	6229,172	3	2076,391	4,918	0,002	1-3
	Gruplariçi	405759,8	961	422,227			2-3
	Toplam	411989,0	964				
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	Gruplararası	128,274	3	42,758	1,236	0,295	
	Gruplariçi	33238,11	961	34,587			
	Toplam	33366,38	964				
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Gruplararası	824,758	3	274,919	4,852	0,002	2-3
	Gruplariçi	54447,74	961	56,657			
	Toplam	55272,50	964				
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	Gruplararası	593,366	3	197,789	6,617	0,000	1-3
	Gruplariçi	28725,18	961	29,891			2-3
	Toplam	29318,55	964				
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	Gruplararası	164,051	3	54,684	5,023	0,002	1-3
	Gruplariçi	10461,42	961	10,886			2-3
	Toplam	10625,47	964				

Tablo 21'deki veriler göz önüne alındığında, akademik ortalama değişkenine göre öğretmen adaylarının “okul aile ve toplum ilişkileri” alt boyutunda anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Ancak, “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğretme öğrenme süreci” ve “öz-yeterlik inanç” toplam puanı arasında anlamlı fark vardır ($p<0.05$). Tukey sonuçlarına göre “genel öz-

yeterlik”, “kişisel gelişim”, “öğrenme sürecini izlemede” 1-3 ve 2-3 gruplarının puanları arasında; “öğrenme öğretme süreci” 2-3 gruplarının puanları arasında anlamlı fark vardır. Ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının puanları diğerlerine göre daha yüksektir.

Oğuz (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da, akademik ortalama ile öz-yeterlik inancı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Coutinho (2008)’ya göre başarılı öğrenciler biliş ötesi becerilerine, yeteneklerine ve performanslarına çok güvenirlir. Öğrencilerdeki bu başarının sebebi öğrencilerin kendilerine güvenmelerinden dolayısıyla öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte Ülper ve Bağcı (2012)’nin Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptıkları öz-yeterlik çalışmasında, adayların öz-yeterlik inançlarının akademik başarı durumuna göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre akademik başarı notu yüksek olan öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algısının da yüksek olacağı söylenebilir.

4.2.8 İkamet Yeri

Öğretmen adaylarının ikamet yerlerine göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi analizi kullanılmıştır. Tablo 22’de öğretmen adaylarının ikamet yerlerine öz-yeterlik inançları karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının İkamet Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	İkamet	N	Sıra Ort.	X ²	p
ÖZ-YETERLİK İNANCI	Büyükşehir	332	471,87	4,20	0,52
	İl	136	497,82		
	İlçe	299	479,73		
	Belde	41	444,13		
	Köy	155	512,57		
	Diğerleri	2	317,50		
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	Büyükşehir	332	474,79	5,36	0,37
	İl	136	501,93		
	İlçe	299	478,86		
	Belde	41	428,40		
	Köy	155	509,40		
	Diğerleri	2	251,75		
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Büyükşehir	332	476,30	3,99	0,55
	İl	136	490,87		
	İlçe	299	475,34		
	Belde	41	440,04		
	Köy	155	517,45		
	Diğerleri	2	415,50		
Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme	Büyükşehir	332	471,50	2,11	0,83
	İl	136	502,64		
	İlçe	299	481,29		
	Belde	41	473,78		
	Köy	155	497,69		
	Diğerleri	2	362,50		
Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler	Büyükşehir	332	479,72	3,12	0,68
	İl	136	482,24		
	İlçe	299	489,91		
	Belde	41	428,90		
	Köy	155	494,28		
	Diğerleri	2	280,25		

Tablo 22’deki veriler göz önüne alındığında, ikamet yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ve “genel olarak öz-yeterlik inancı” ($p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulut ve Oral (2011) da çalışmasında, öğretmen adaylarının hayatlarının en çok geçtiği

“yerleşim yeri” değişkeni bakımından öz-yeterlik inançlarının değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak, grupların ortalamalarına bakıldığında şehirde hayatlarını geçiren öğretmen adaylarının köyde geçirenlere göre öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgulara göre ikamet yeri değişkeninin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancının farklılaşmasında önemli bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.3 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ile Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına yönelik yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Tablo 23’de ise, öğretmen adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnanç puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz Yeterlik İnançları Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Öz-Yeterlik İnanç		
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları	Pearson Correlation	0,821
	Sig. (2 tailed)	0,000
	N	965

Tablo 23’de görüldüğü gibi, Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına yönelik yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançları arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,821$, $r^2=,674$, $p<0.01$) saptanmıştır. Bu durum, iki değişkenin birbirini yüksek düzeyde etkilediği ve birbirinden de yüksek düzeyde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Büyüköztürk’e (2011) göre, korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi, 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından

yorumlanmasında üzerinde tam olarak karara varılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği ifade edilmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p=.000$). Elde edilen korelasyon değeri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Özçiftçi ve Çakır (2015) da çalışmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir ($r=0,297$; $p<0,05$).

İzci ve Koç (2012) tarafından, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri hem yeterlikler bakımından hem de genel aritmetik ortalama bakımından çok yüksek bulunmuştur. Yine Hürsen (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

4.4 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnanc Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanc konusundaki görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına sekiz farklı soru yöneltilmiştir. Bu sorular; “öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirilmelerini”, “yaşam boyu öğrenme ve “öz-yeterlik inancının tanımını”, “yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarına katkısını”, “yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının özelliklerini”, “yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve öz-yeterlik inancının

kazandırılmasını”, “Eğitim Fakültesindeki derslerin yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancına etkisini” ve “yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı aktif kılmak için önerilerini” sorgulamaktadır.

Aşağıda öğretmen adaylarına yöneltilen sekiz adet soru ve bu sorulara yönelik görüşleri sırasıyla sunulmuştur. Bulgular ise bölümlere göre, frekans dağılımları şeklinde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.4.1 Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Bilgilendirilmelerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan birincisi “*Eğitim Fakültesinde derslere başladığınızda Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında bilgilendirildiniz mi?*” sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Bilgilendirilmelerine İlişkin Görüşleri

<i>Eğitim Fakültesinde derslere başladığınızda Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında bilgilendirildiniz mi?</i>	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
Evet	2	3	4	2	11
Hayır	4	3	2	4	13
Toplam	6	6	6	6	24

Tablo 24’de görüldüğü gibi “*Eğitim Fakültesinde derslere başladığınızda Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında bilgilendirildiniz mi?* ” görüşme sorusuna, 24 öğretmen adayından 11’i danışman ve eğitim bilimleri derslerine giren öğretim elemanları tarafından bilgilendirildikleri yanıtını vermiştir. On üç öğretmen adayı da bilgilendirilmediklerini ifade etmiştir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesine başladığı ilk günden itibaren Eğitim Fakültesinin amaçlarına uygun farkındalık düzeylerinin artırılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Aşağıda öğretmen adaylarına ait görüşmelerden alıntılar yer almaktadır.

“Evet. Eğitim Fakültesinde derslere başladığınızda öğretmen yetiştirme programı hakkında danışman öğretim elemanı tarafından bilgilendirildik.” (SNF 1)

“Hayır. Eğitim Fakültesinde derslere başladığınızda öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirilmedik.” (SOS 2)

4.4.2 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Öz-Yeterlik İnancı” Tanımına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan ikincisi “*Yaşam Boyu Öğrenme*” ve “*Öz-yeterlik İnancı*” deyince siz de çağrışım yapan kelimeler nelerdir? ”sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Öz-Yeterlik İnancı” Tanımına İlişkin Görüşleri

<i>Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Öz-yeterlik İnancı” deyince siz de çağrışım yapan kelimeler nelerdir?</i>	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
YAŞAM BOYU ÖĞRENME					
Değişimi yakalayabilmek	1	-	-	4	5
Öğretmeye ve eğitmeye odaklanmak	1	-	-	-	1
Bireyin doğumundan ölümüne kadar kazandıkları	1	-	-	-	1
Bilgi arayışı	1	-	1	2	4
Sürekli güncellenme	2	5	5	2	14
Kendini geliştirme	-	-	-	1	1
Öğretirken öğrenme	-	1	-	-	1
Tecrübe	-	-	1	-	1
Hayatın ta kendisi	-	1	-	-	1
Öğrenmenin yaş ve yer olarak sınırlandırılmayacağı	-	-	1	1	2
ÖZ-YETERLİK İNANCI					
Kendi kendine yetebilme	1	-	-	-	1
Yetenek ve fikirlerin kazanıma dönüştürebilme inancı	1	-	-	-	1
Girişimcilik	-	-	-	1	1
Kararlılık	-	-	-	1	1
Kendini bilmek	1	3	4	-	8
Bireyi yetiştirmeye olan inanç	-	1	-	2	3
Kişinin kendisine olan öz güveni	3	4	1	4	12
Yeterli donanıma sahip olduğuna dair inanç	-	-	1	-	1

Tablo 25’de görüldüğü gibi “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Öz-yeterlik İnancı” deyince siz de çağrışım yapan kelimeler nelerdir? ” görüşme sorusunu, öğretmen adayları eğitim ile ilişkilendirerek yanıtlamışlardır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (14) yaşam boyu öğrenmeyi “sürekli güncellenme” olarak tanımlamışlardır. Bunu “değişimi yakalayabilmek” ve “bilgi arayışı” takip etmiştir. Yine çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öz-yeterlik inancını, “kişinin kendisine olan öz güveni” ve “kendini bilmek” şeklinde ifade etmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına ait görüşmelerden alıntılar yer almaktadır.

“Yaşam boyu öğrenme: Kişinin yaşamı boyunca öğrenmeye gönüllü olması kendini her konuda geliştirmesidir. Öz-Yeterlik İnancı: Kişinin kendisine olan öz güvenidir, kişinin kendini bilmesidir.” (T 4)

“Yaşam boyu öğrenme: Hayatın ta kendisi. Bitmeyen ve bitmeyecek olan bilgi artışı. Öz-Yeterlik İnancı: Kendine olan inanç, özgüven, yapabilme farkındalığıdır.” (T 5)

“Yaşam boyu öğrenme, değişimi yakalayabilmektir. Öz- yeterlik inancı ise, adapte olmak, kendini bilmektir.” (F 1)

“Yaşam boyu öğrenme bir kişinin yaşamı boyunca bilgi, beceri ve yetkinliklerini sürekli olarak güncellemesidir. Öz yeterlilik inancı bireyin karşına çıkacak her türlü sorunla başa çıkabilmesi, birşeyleri başarmak için plan yapabilmesi, kendine inanmasıdır.” (F 5)

“Yaşam boyu öğrenme, bireyin hayatı boyunca bilgi arayışı içinde olup bu kazanımlarını hayatında uygun şekilde kullanmasını bilmesidir. Çağrışım yapan kelimeler: öğrenme isteği, kendini geliştirme, merak duygusu. Öğretmenlik öz-yeterlilik inancı, öğretmenin hedeflediği başarıya ulaşabilmesi için gerekli becerinin kendinde bulunduğuna inanmasıdır. Çağrışım yapan kelimeler: kendine güven, kendini tanıma, başarıma güdüsü, öğretme isteği.” (F 4)

“Yaşam boyu öğrenme dinamik bir eğitim süreci hep daha fazla ilerlemek. Öğretmenlik öz-yeterlik inancı bir öğretmenin kendi kapasitesinin farkında olmasıdır.” (SNF 1)

“Yaşam Boyu Öğrenme: Bir bireyin hayatı boyunca her türlü alanda değişim, gelişim ve yeniliklere açık olması durumudur. Öz-Yeterlik İnancı: Bir bireyin kendi ilgi ve alanında herhangi bir faaliyeti gerçekleştirebilecek öz saygı ve inanca sahip olmasıdır. Yaşam Boyu Öğrenme deyince bende çağrışan kelimeler; "yenilikçi, değişime açık, öğrenmeyi önemseyen, çağa ayak uydurabilen, dinamik, keşifçi" vb.'dir. Öz-Yeterlik İnancı deyince bende çağrışan kelimeler; "öz saygı, kendine ve yeteneklerine güven, içselleştirilmiş meslek" vb.'dir.” (SOS 5)

4.4.3 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının Öğretmen Adaylarına Katkısına İlişkin Görüşler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan üçüncüsü “*Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının Öğretmen Adaylarına Katkısına İlişkin Görüşler

<i>Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının öğretmen adaylarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?</i>	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
Evet	6	6	6	6	24
Hayır	-	-	-	-	-
Toplam	6	6	6	6	24

Tablo 26’da görüldüğü gibi “*Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının öğretmen adaylarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?*” görüşme sorusuna, öğretmen adaylarının tümü olumlu yanıt vermiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına ait görüşmelerden alıntılar yer almaktadır.

“Evet. Yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlilik inancının öğretmenlere kesinlik büyük katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bilgi ve teknolojinin büyük yeri olan bir çağda yaşıyoruz. Bu çağın çocukları çok meraklı her şeyden haberleri olan teknolojiye hâkim. Öğretmen adayların her açıdan donanımlı olması gerekir. Bununda yaşam boyu öğrenmeyle gerçekleşeceğini düşünüyorum. Öğretmenlik mesleğini yapabilmek için tabiki öz-yeterlilik inancının da olması gerekir. Kendini bilen, bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olup doğru şekilde kullanabilen bir öğretmen öğrencilerine en iyi şekilde eğitim ve öğretim sunacaktır.” (SOS 1)

“Evet, kesinlikle düşünüyorum. Yeniliklere açık ve dinamik bir öğretmen her daim çağın getirilerine ayak uydurulabilir ve öğrencilerin nabzını elinde tutabilir. Yenilikçi bir öğretmen anlayışının yanında kendine güveni olan öğretmen olmak da gereklidir. Öz-Yeterliği olmayan bir öğretmen tam anlamıyla öğretim sağlayamaz, sınıf içi disiplin kuramaz.” (SOS 5)

“Tamamen katılıyorum. Ne yaptığının bilincinde olmak ve geleceği planlayan öğretmenlerin özyeterlilik bilincine sahip olması kaçınılmazdır.” (F 2)

“Evet. Yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlilik inancının öğretmenlere kesinlik büyük katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bilgi ve teknolojinin büyük yeri olan bir çağda yaşıyoruz. Bu çağın çocukları çok meraklı her şeyden haberleri

olan teknolojiye hâkim. Öğretmen adayların her açıdan donanımlı olması gerekir. Bununda yaşam boyu öğrenmeyle gerçekleşeceğini düşünüyorum. Öğretmenlik mesleğini yapabilmek için tabikî öz-yeterlilik inancının da olması gerekir. Kendini bilen, bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olup doğru şekilde kullanabilen bir öğretmen öğrencilerine en iyi şekilde eğitim ve öğretim sunacaktır.” (F 4)

“Kesinlikle katkısı var. Çünkü insan kendine inanmadıktan ve kendini geliştiremedikten sonra yaptığı hiçbir işte başarılı olamaz.” (T 5)

“Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlilik inancının öğretmenlere büyük katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaşam boyu öğrenme kavramı hakkında bilinçli olan öğretmen eğitim-öğretim işini sınırlamaz, yaşam boyunca devam ettirir. Ayrıca öz-yeterlilik inancına sahip olan öğretmen inandığı kendi donanımı sayesinde eğitim-öğretim verme işinde de başarılı olur.” (SNF 4)

4.4.4 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlilik İnancı Yüksek Olan Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan dördüncüsü “Sizce, yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlilik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adayından farklı mıdır?” sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlilik İnancı Yüksek Olan Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşler

<i>Sizce, yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlilik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adayından farklı mıdır?</i>	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
Evet	6	6	6	6	24
Hayır	-	-	-	-	-
Toplam	6	6	6	6	24

Tablo 27’de görüldüğü gibi “Sizce, yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlilik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adayından farklı mıdır?” görüşme sorusuna, öğretmen adaylarının tümü olumlu yanıt vermiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına ait görüşmelerden alıntılar yer almaktadır.

“Evet. Mutlaka farklılıkları vardır. Bu özelliklere sahip öğretmenler tecrübeye daha çabuk ulaşabilen, bilgi ve becerilerinden emin kişilerdir. Öğrencilerine de hem dersini hem de kendini sevdirebilir. Kendine güvenen öğretmendirler.” (F 4)

“Farklıdırlar. Çünkü gelişen bir teknoloji ve toplumun bireyleriyiz. Bilgiye erişim çok kolaylaştı. Öğrenciler, veliler ve okul idarecileri de bunların farkındalar. Öğretmen adayının internetteki bir bilgi kaynağından farklı olduğunu ispatlaması, donanımlı olması ve kendine inancı olması gerekiyor. Bu yüzden bu niteliklere sahip olan öğretmen adayın ile bu niteliklere sahip olmayan öğretmen adayı arasında mutlaka bir fark olacaktır ve bu fark öğrenciler, veliler ve idareciler tarafındanda fark edilecektir.” (F 5)

“Evet, farklıdır çünkü yaşam boyu öğrenme gerçekleştirip sürekli kendini yenileyen ve öz yeterlilik inancına sahip, mesleki becerilerine güveni tam olan bir öğretmen hedeflediği başarılarla ulaşma yolunda ilerleyecek ancak bu yeterliliklere sahip olmayan öğretmen ise kendisini yenileyememe durumunu yaşayarak öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinde yetersiz olacaktır.” (SOS 1)

“Farklıdır. Çünkü yeniliğe açıktır, kendine inancı tamdır. Öğrencilerinin karşısında kendinden ve bilgisinden emindir. Ne yapacağını, ne istediğini bildiği için zamanını iyi kullanır. Öğrenciler için verimli, yenilikçi bir bilgi kaynağı olur. Örneğin: etkili iletişim kurabilen ve teknolojik gelişmeleri takip edebilen bir öğretmen öğrencilerini sosyal yaşama hazırlarken daha başarılıdır.” (SOS 3)

“Evet, farklıdır bu öğretmenler kullandıkları yöntemleri ve etkinlikleri kendi özelliklerine ve öğrencilerinin özelliklerine göre ayarlayabilirler.” (SNF 1)

“Tabiki farklıdır. Çünkü sürekli öğrenen ve özgüveni yüksek olan bir öğretmen çok daha faydalı ve farklıdır.” (SNF 6)

“Evet farklıdır. Çünkü sürekli öğrenen bir insan, sürekli daha ileriye gidecek ve öğrencilerinin de ufkunu aynı oranda genişletecektir. Öz-yeterlilik inancına sahip olmayan öğretmen ise öğrenilmiş çaresizliğe yenik düşecek ve zamanı boşa harcayacaktır.” (T 1)

4.4.5 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan beşincisi “*Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “öğrenmeyi öğrenme”, “kişisel gelişim ve girişimcilik”, “iletişim” ve “teknoloji ve dijital” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırıldığını düşünüyor musunuz?*” sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

<i>Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “öğrenmeyi öğrenme”, “kişisel gelişim ve girişimcilik”, “iletişim” ve “teknoloji ve dijital” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırıldığını düşünüyor musunuz?</i>	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
Evet	2	-	4	2	8
Kısmen	2	4	-	1	7
Hayır	2	2	2	3	9
Toplam	6	6	6	6	24

Tablo 28’de görüldüğü gibi “Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “öğrenmeyi öğrenme”, “kişisel gelişim ve girişimcilik”, “iletişim” ve “teknoloji ve dijital” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırıldığını düşünüyor musunuz?” görüşme sorusuna, 24 öğretmen adayından 9’u yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kendilerine kazandırılmadığını, 8’i kazandırıldığını ve 7’si de kısmen kazandırıldığını ifade etmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına ait görüşmelerden alıntılar yer almaktadır.

“Sadece öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin kazandırıldığını düşünüyorum. Bunun da öğretmen olacağımız için ve yeni eğitim sisteminin gereği olduğundan kazandırıldığı kanısındayım.” (T 2)

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğini kazandığımı düşünmüyorum. Bunda benimde eksikliğim var. Şu da bir gerçek ki okulumuz bu konuda yeterli değil.” (T 3)

“Kısmen. Çünkü eğitim aldığımız hocalar bile birbirlerinden çok farklıken bizim öğrenen olarak onlardan aldıklarımız da çok farklı oldu. Özgüven konusunda olumlu yönde değiştiğimi düşünüyorum, kendimi eskiye nazaran daha rahat ifade edebiliyorum.” (T 5)

“Eğitim fakültesinde aldığım derslerin sayesinde bu yeterlikleri kazandığımı düşünüyorum.” (SNF 4)

“Hayır, yeteri kadar kazandırılmadığını düşünüyorum. Bu yeterliklere değinilse de özüne, uygulama kısmına pek fazla geçilemiyor ne yazık ki. Bazı şeyler teori de kalıyor.” (SOS 1)

“Kısmen düşünüyorum. Nedeni; "Evet bazı maddeler kazandırılmaya çalışılıyor ancak henüz tam anlamıyla bu yaygınlaşmış değil. Bize önerilerle kalıyor bazı şeyler, öneri var lakin örnek pek olmadığını düşünüyorum. Zamanla düzenin oturacağını umuyorum." (SOS 5)

“Kısmen düşünüyorum. Öğrenmeyi öğrenme yeterliğini kazandığımı düşünüyorum. Çünkü öğrenmeye karşı bir ilgim oluştu. Ama kişisel gelişim ve girişimcilik konusunda kendimi yeterli görmüyorum bunun sebebi olarak da eğitimi tamamladığım yeri yeterli bulmuyorum. İletişim, teknoloji ve dijital konusunda ise kendimi yeterli buluyorum. Bunu öğretmen adayı olarak düşünürsek staj yaptığım okulda bu konu hakkında bilgilendirildik.” (F 6)

“Evet, kazandırıldığını düşünüyorum negatif örnekler ile kıyas yaparak öğrendim.” (SOS 6)

4.4.6 Öz-Yeterlik İnancının Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan altıncısı “*Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğrenme- öğretme sürecini yönetme” ve “ okul, aile ve toplum ilişkileri” boyutlarında öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verildiğini düşünüyor musunuz?*” sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öz-Yeterlik İnancının Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

<i>Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğrenme- öğretme sürecini yönetme” ve “ okul, aile ve toplum ilişkileri” boyutlarında öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verildiğini düşünüyor musunuz?</i>	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
Evet	2	-	4	4	10
Kısmen	2	4	-	1	7
Hayır	2	2	2	1	7
Toplam	6	6	6	6	24

Tablo 29’da görüldüğü gibi “*Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğrenme- öğretme sürecini yönetme” ve “ okul, aile ve toplum ilişkileri” boyutlarında öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verildiğini düşünüyor musunuz?*” görüşme sorusuna, 24 öğretmen adayından 10’u kendilerine öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verildiğini, 7’si

verilmediğini ve 7'si de kısmen verildiğini ifade etmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına ait görüşmelerden alıntılar yer almaktadır.

“Evet düşünüyorum. Çünkü bu konu hakkında öğretmenlerim tarafından donatıldım. Kendimi yeterli görüyorum.” (F 6)

“Hayır. Eğitim sürecinde bu boyutlarla ilgili gerekli kazanımlar verildiğini düşünmüyorum. Bu boyutlar ve öz-yeterlilik inancı kitaptan okumakla tecrübe edinilecek kazanımlar değil. Yol gösteren kişiler ve yeterli fırsatlar bulamadığımızı düşünüyorum.” (F 4)

“Hayır düşünmüyorum. Çünkü aldığım eğitim de hep düz anlatım tarzında dersler işlendiği için bir süre sonra ders sıkıcı bir hale geliyor ve dikkatim dağılıyor. Tekrar dikkatimi toplayıp o dersi dinleyemiyorum. Bu yüzden de bir öğretmen adayı olarak yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığımı düşünüyorum.” (SOS 2)

“Düşünmüyorum. Çünkü bize genellikle ezber yapıp dersi geçmek düşüncesi empoze edildi. Ya da uygulamalı derslerde powerpoint sunusu hazırlatılıp bunların sunulması istendi.” (T 5)

Eğitim bilimleri derslerine giren öğretim elemanları tarafından bu kazanımlar verildi.” (T 3)

“Öz-yeterlilik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımları eğitim süreci boyunca edindiğimi düşünüyorum.” (SNF 4)

4.4.7 Eğitim Fakültesindeki Derslerin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlilik İnancına Etkilerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan yedincisi “*Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve Öz-Yeterlilik İnancı yüksek bir öğretmen adayı olmanızda verilen dersler etkili midir?*” sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Eğitim Fakültesindeki Derslerin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlilik İnancına Etkilerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

<i>Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve Öz-Yeterlilik İnancı yüksek bir öğretmen adayı olmanızda verilen dersler etkili midir?</i>	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
Evet	3	-	5	6	14
Kısmen	3	2	-	-	5
Hayır	-	4	1	-	5
Toplam	6	6	6	6	24

Tablo 30’da görüldüğü gibi “Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve Öz-Yeterlik İnancı yüksek bir öğretmen adayı olmanızda verilen dersler etkili midir?” görüşme sorusuna, 24 öğretmen adayından 14’ü derslerin etkili olduğunu, 5’ i etkili olmadığını ve diğerleri de kısmen etkili olduğunu belirtmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarına ait görüşmelerden alıntılar yer almaktadır.

“Derslerin çok fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum. Parmakla sayılır birkaç hocamızın dışında sadece dersi geçmek için çalıştık. Sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri dersleri katkı sağlayan derslerdendir.” (T 5)

“Evet, bana göre eğitim derslerimiz de alan derslerimiz de etkilidir. Biz kendimizi doldurduğumuz kadar başkalarına akabiliriz. Bir öğretmen kendi boşluğunun verdiği eksiklikle öğrencilerine yetemez. Fakat verilen derslerin etkili olabileceği gibi kişinin kendinden de kaynaklanabilir. Yani her ne kadar eğitim ya da alan derslerimiz etkili olursa olsun kişi kendisini yenilemeye, yeni bilgilere açık değilse dersler etki oluşturamayabilir.” (SOS 1)

“Evet, bazı dersler bu boyutları destekleyici niteliktedir. Bu bakımdan ele aldığımızda: "Sosyal psikoloji, insan hakları ve iletişim, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, topluma hizmet uygulamaları, rehberlik, öğretmenlik uygulaması, sosyal proje geliştirme, sınıf yönetimi vb." derslerin etkili olduğunu düşünüyorum. Bu derslerin içeriği bakımından öğrenciyi etkin kılması, araştırmaya, yaratıcı ve analitik düşünmeye, öğrendiklerini uygulamaya, iş birliği oluşmaya teşvik etmesi bu dersleri etkili kılmaktadır.” (SOS 5)

“Verilen derslerin hiçbirinin etkili olmadığını düşünüyorum.” (SNF 1)

“Kısmen etkiliydi. Örneğin; almış olduğum bilimsel araştırma yöntemleri, özel öğretim yöntemleri 1-2, sınıf yönetimi gibi derslerde yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterliliği yüksek biri olarak hissediyorum. Ancak öğretim teknolojisi ve materyal tasarım ve Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi derslerinde ise kendimi yeterli bulmuyorum ve bunun sebebinin öğretim elemanlarından kaynaklı olduğunu düşünüyorum.” (F 6)

“Evet, verilen dersler etkiliydi. Özellikle eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.” (F 2)

“Evet dersler etkili oldu. Özellikle eğitim bilimleri dersleri olan ölçme ve değerlendirme, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, program geliştirme, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi gibi dersler bu konuda çok etkili oldu.” (SNF 4)

4.4.8 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Aktif Kılmak için Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen sorulardan sekizincisi ““Ben bu fakülteyi bitirdiğimde sürekli kendini geliştiren yeterli bir öğretmen olacağım” inancının oluşması için programda öğretmen adaylarına yönelik yaşam boyu öğrenme

ve öz-yeterlik inancı aktif kılacak neler yapılabilir? ”sorusudur. Katılımcıların, bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Aktif Kılmak için Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	BÖLÜMLER				
	Fen	Türkçe	Sınıf	Sosyal	Toplam
	f	f	f	f	f
<i>“Ben bu fakülteyi bitirdiğimde sürekli kendini geliştiren yeterli bir öğretmen olacağım” inancının oluşması için programda öğretmen adaylarına yönelik Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı aktif kılacak neler yapılabilir?</i>					
Programın Felsefesi Ne Olmalıdır?					
Daimicilik	-	-	-	-	-
Esasicilik	-	1	-	1	2
İlerlemecilik	6	6	6	5	23
Yeniden kurmacılık	-	2	-	-	2
Temel Alınacak Hedefler Neler Olmalıdır?					
Araştırmacı bir öğretmen adayı yetiştirmek	1	-	-	2	3
1.Sınıfta öğretmen adaylarının mesleğe uygunluğunu belirlemek	1	-	-	-	1
Öğretmen adayı merkezli eğitim - öğretim yapmak	1	-	2	-	3
Öğretmen adaylarına iş güvencesi sağlamak	1	-	-	-	1
Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öz-yeterlik inancı yüksek bireyler olarak yetişmesine olanak sağlamak	1	2	-	2	5
Öğretmen adaylarına “öğrenmeyi öğrenme” yeterliği kazandırmak	1	-	-	1	2
Öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak öğretmek	1	-	3	1	5
Öğretmen adaylarına temel insani değerler kazandırmak	-	1	-	-	1
Milli birlik ve beraberlik bilinci kazandırmak	-	3	-	-	3
Hedefler ulaşılabilir olmalı	-	1	-	1	2
Toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmek	-	2	-	2	4
Girişimci bireyler yetiştirmek	-	2	-	-	2
Özgürce düşünen ve karar verebilen bireyler yetiştirmek	-	2	-	-	2
Çağdaş eğitim seviyesinin üstüne çıkmak	-	-	2	-	2
Öğretmen adaylarına uzak, genel ve özel hedefler hakkında bilgilendirmek	-	-	1	-	1

Öğrenme-Öğretme Süreçleri Nasıl Kurgulanmalıdır?					
Yapılandırmacılık yaklaşımıyla	1	-	-	2	3
Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru	1	-	1	-	2
Öğrenci merkezli	2	1	3	3	9
Yaparak yaşayarak öğrenme	2	4	-	2	8
Bireysel farklılıkları dikkate alarak	1	-	-	1	2
Demokratik eğitim ve öğretim ortamı sağlamak	1	-	-	-	1
Alternatif öğretim ve teknikleri kullanmak	-	1	2	2	5
Ölçme - Değerlendirme Nasıl Gerçekleştirilmelidir?					
Performansa dayalı	3	1	1	1	6
Gözleme dayalı	1	-	-	-	1
Objektif değerlendirme	2	2	2	2	8
Süreç odaklı	3	1	1	2	7
Geçerli ve güvenilir ölçme	1	4	1	1	7
Alternatif değerlendirme yöntemleri kullanmak	-	1	1	1	3
Akran değerlendirmesi	-	-	1	-	1
Öz değerlendirme	-	-	1	-	1
Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri Neler Olmalıdır?					
Araştırmayı seven	1	1	1	-	3
Yeniliklere açık	2	-	2	4	8
Mesleği sevdiiren,	1	1	-	-	2
İletişim yeteliğine sahip,	2	2	-	1	5
Rehber olmalı	2	3	1	-	6
Tecrübelerini ve bilgilerini sürece yansıtabilmeli	2	1	1	-	4
Aydınlatıcı	1	-	-	-	1
Öğrenme ve öğretmeye istekli	1	-	-	-	1
Adil olması	1	-	-	1	2
Öz-yeterlilikleri yüksek olmalı	1	-	-	-	1
Öğrenciyle empati kurabilme	-	2	-	-	2
Alanında uzman olmalı	-	1	2	3	6
Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli	-	1	2	2	5
Hoşgörülü ve sabırlı olmalı	-	2	1	1	4
Öğretim elemanları milli şuura sahip olmalı	-	1	-	-	1
Ölçme değerlendirme yöntemlerini bilmeli	-	1	-	-	1
Pedagojik formasyona sahip olmalı	-	-	-	1	1
Rol model olmalı	-	-	-	1	1

Araştırmaya katılan 24 öğrenci, ““Ben bu fakülteyi bitirdiğimde sürekli kendini geliştiren yeterli bir öğretmen olacağım” inancının oluşması için programda öğretmen adaylarına yönelik yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlilik inancı aktif kılacak neler yapılabilir?” sorusunu tablo 31’de de görüldüğü cevaplamıştır. “Programın felsefesi ne olmalıdır?”, “temel alınacak hedefler neler olmalıdır?”, “öğrenme-öğretme süreçleri nasıl kurgulanmalıdır?”, “ölçme-değerlendirme nasıl gerçekleştirilmelidir?”

ve “öğretim elemanlarının yeterlikleri neler olmalıdır?”alt başlıklarından hareketle öneriler getirmiştir.

“Programın felsefesi ne olmalıdır?” sorusuna görüşmeye katılan öğretmen adaylarından 23’ü İlerlemecilik, 2’si yeniden kurmacılık ve 2’si de esasicilik olmalıdır önerisini getirmiştir.

“İlerlemecilik olmalıdır.” (T 5)

“İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmalıdır.” (T 6)

“Programın felsefesi pragmatizm- İlerlemecilik olmalıdır.” (SNF 4)

“Programın felsefesi İlerlemecilik olmalıdır.” (SOS 4)

“Programın felsefesi İlerlemecilik olmalıdır.” (F 4)

*“Temel alınacak hedefler neler olmalıdır?”*sorusuna büyük çoğunluk *“öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öz-yeterlik inancı yüksek bireyler olarak yetişmesine olanak sağlamak”, “öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak öğretmek” ve “toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmek”* şeklinde cevap vermiştir.

“Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öz yeterlilik inancı yüksek bireyler olarak yetişmesinde olanak sağlamak.” (F 4)

“Temel hedefler insani değerler ve toplumumuzun büyük sorunu empati üzerine yoğunlaşmalı. Ayrılıkçı ve kinci zihniyet aşılammamalıdır.” (T 1)

“Toplumda üretken, girişimci, milli bilince sahip bireyler yetiştirmek olmalıdır.” (T 4)

“Aklını kullanan bireyler yetiştirilmeli toplumun ihtiyaçlarını gözeten bireyler yetiştirilmeli.” (SOS 6)

“Temel hedef öğretmenlik hayatında uygulayacağımız çalışmalar olmalıdır.” (SNF 1)

*“Öğrenme-öğretme süreçleri nasıl kurgulanmalıdır?”*sorusuna büyük çoğunluk öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşeceği şekilde öğrenme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Öğrenme-öğretme süreçleri ilk yıllar hazırlık odaklı olup diğer 4 yıl ise uygulamaya dayandırılmalıdır.” (F 6)

“Öğrenciyi sürekli geliştiren, sadece öğrenim kurumu içinde değil dışarıda da öğrenime devam eden, öğrendiklerini teoride bırakmayan uygulayabilen bireyler yetiştiren, sadece ders ders ders şeklinde ilerleyen değil, derse mola yaratıcı düşünme şeklinde ilerleyen bir program geliştirilmelidir.” (SOS 5)

“Bu süreç öğretmen adaylarının aktif olacağı bir şekilde kurgulanmalıdır.” (SNF 1)

“Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla kurgulanmalıdır.” (SOS 1)

“Öğretmen adayına yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verilmelidir.” (T 4)

“Öğrenci merkezli öğretmen rehberliğinde çağdaş yöntemler kullanılmalı.” (SOS 6)

“Uygulamalı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Çünkü kişi yaptığını daha iyi öğrenir.” (T 5)

“Öğretme- öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının kendinin farkında olmasında yardımcı olunmalı. Adaylar ilgi istek uyanmasını sağlamak gerekir. Onlara rehber olmak gerekir. Bu becerileri kazanabileceği uygulamalar ve imkânlar verilmeli.” (F 4)

“*Ölçme-değerlendirme nasıl gerçekleştirilmelidir?*” sorusuna öğretmen adayları objektif, süreç odaklı ve performansa dayalı olarak ölçme-değerlendirmenin yapılması önerisini getirmiştir.

“Tüm sınavların güvenilirliği ve geçerliği hesaplanmalıdır. Uygulamalı performans değerlendirmesi de yapılabilir.” (T 6)

“Bir öğretmen adayı eğitim hayatı boyunca sınavlara tabi tutulmamalıdır. Bir öğretmen adayı dersi geçememe korkusu yaşamamalıdır. Öğretmen adaylarına karşı yapılan ölçme- değerlendirme çalışmaları öğretmen adaylarını sadece dersten geçmek için ders çalışmaya itmemelidir. Öğretmen adayı notla tehdit edilmemelidir.” (SOS 2)

“Ölçme ve değerlendirme sadece tek bir sınavla değil döneme yayılan objektif sınavlar ile olmalıdır.” (SOS 5)

“Ölçme ve değerlendirme sonuç değil süreç odaklı olmalı.” (T 1)

“Ölçme ve değerlendirme tarafsız olmalıdır.” (SNF 5)

“Süreç ve ürüne dayalı olmalıdır.” (SOS 4)

“Performansa dayalı olmalıdır.” (F 1)

“Süreç odaklı değerlendirme olmalıdır.” (SNF 1)

“Ölçme ve değerlendirme geleneksel yolla değil alternatif ölçme araçları kullanılmalıdır.” (SNF 3)

“Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme süreçleri sonuç odaklı olmamalıdır. Öğretmen adaylarına performans değerlendirmeleri yapılmalıdır.” (F 6)

Son olarak öğretmen adaylarına “*Öğretim elemanlarının yeterlikleri neler olmalıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretim elemanlarının yeniliklere açık, alanında uzman, rehber, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen ve iletişim yeterliğine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

“Alanında uzman anlayışlı ve bilgi aktarımı yapabilen kişiler olmalıdır.” (SNF 1)

“Öğretmen adaylarının her türlü ihtiyaçlarına karşılık verebilecek donanımına sahip olmalıdır. Derste öğrenciyi aktif kılmalıdır. Dersi materyallerle zenginleştirmelidir.” (SOS 2)

“Öğretim elemanları çağa ayak uydurabilen, yenilikleri takip eden, öğrencinin ihtiyacına göre yöntem ve teknikleri kullanan kişiler olmalıdır.” (SNF 3)

“Öğretim elemanlarının yeterlikleri: aydınlatıcı ve yardımcı olacak şekilde olmalıdır. Rehber niteliğindedirler. Gerekli her türlü bilgiyi ve beceriyi paylaşmalıdırlar.” (F 4)

“Öğretim elemanları çağı yakalamış, kendini geliştirebilen, yeni bilgilere açık, pedagojik formasyona sahip olmalıdırlar.” (SOS 1)

“Eğitim fakültesi öğretim elemanları kesinlikle kendileri de eğitim fakültesi çıkışlı olmalıdır. Meslek alan bilgisi ve genel kültür bilgisi yeterli değildir. Sınıf içi disiplini sağlayabilmelidir. Verilen öğütler kadar örnek model olunmalıdır.” (SOS 5)

“Alanında uzman, görüşlere saygılı, vicdan sahibi, adalet ile davranan bilimsel yeniliklere açık, öğrenci ile birlikte kendini geliştiren nitelikler olmalıdır.” (SOS 6)

“Öğretim elemanları bilgi birikim yeterliliği yanında mesleği sevmeye ve öğrenciyle empati kurabilme yeterliliklerine de sahip olmalı.” (T 1)

“Öğrencilerin dilinden anlayan, empati yapabilen ve rehber konumunda olan öğretim elemanları olmalıdır.” (T 5)

“Öğretim elemanları milli şuura sahip, insanları anlayabilen, sabırlı, çalışkan ve üretken olmalıdır.” (T 4)

“Teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve etkili iletişim yöntemlerini bilmelidir.” (SOS 3)

“Öğretim elemanları öğrenciye rehber olmalı, fırsat vermeli ve değerlendirme yöntemlerini bilmelidir.”(SNF 2)

“Öğretim elemanları öncelikle alanında uzman ve öğretim tekniklerine hakim olmalıdır.” (T 2)

4.5 Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı konusundaki görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarına sekiz adet soru yöneltilmiştir. Bu sorular; “öğretim elemanlarının kendi alan yeterliğini”, “yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının tanımını”, “yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarına katkısını”, “yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının özelliklerini”, “yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve öz-yeterlik inancının kazandırılması”, “Eğitim Fakültesindeki derslerin yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancına etkisini” ve “yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı aktif kılmak için önerileri” sorgulamaktadır.

2014-2015 eğitim- öğretim yılı, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde ders veren 10 öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.5.1 Eğitim Fakültesinde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Kendi Alan Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde, öğretim elemanlarına “*Eğitim Fakültesinde hangi dersi/ dersleri veriyorsunuz? Bu dersleri verirken kendinizi yeterli olarak hissediyor musunuz?*” sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının biri hariç tümü (9 kişi) kendilerini alanlarında yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Bir öğretim elemanı ise, kendisini kısmen yeterli bulduğunu söylemiştir.

Görüşme yapılan öğretim elemanları; Bilgisayar, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Fizik, Temel Matematik, Matematik Öğretimi, Türk Eğitim Tarihi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Uygarlık Tarihi, Osmanlı Tarihi, Ses ve Şekil Bilgisi, Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım derslerini verdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının kendi alan yeterliğine ilişkin görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

“Eğitim Fakültesinde bilgisayar dersini veriyorum (Bilgisayar 1 ve Bilgisayar 2). Her hafta bir sonraki derste neler işleyeceğimi, hangi örnekleri sunacağımı vb. detaylı olarak planlıyorum. Planım doğrultusunda dersimi işliyorum. Diğer yandan işlediğim dersleri daha iyi nasıl yapabilirim sorusu sürekli zihnimi kurcalıyor. Bu konuda öğrencilerden de görüş alıyorum. Ayrıca aynı dersi veren diğer hocaların hangi konuları nasıl işlediğini takip ediyorum. Kendimi hem yeterli hem de yetersiz görüyorum (Yani kısmen yeterli diyebilirim). Derste anlatılacak konuları göz önüne alınca evet bilgimi yeterli görüyorum. Diğer yandan bilgisayar alanının sürekli gelişen dinamik bir alan olduğunu ve dersi daha iyi nasıl işleyebileceğimi düşününce, mevcut bilgilerimin yetersiz olduğunu ve kendimi sürekli geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (ÖE 1)

“Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Bilimine Giriş derslerine giriyorum. Evet, kendimi yeterli görüyorum. Çünkü uzmanlık alanım ölçme ve değerlendirmedir.” (EÖ 2)

“Verdiğim dersler; Sınıf Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimidir. Evet, kendimi yeterli görüyorum. Uzun yıllar Milli Eğitimin her kademesinde öğretmenlik yapmış bir eğitimci olarak epeyce tecrübe ve deneyime sahip olduğumu söyleyebilirim. Eğitim fakültesinde öğretmen olmaları için yetiştirmeye çalıştığımız öğrencilerimize bu dersleri anlatırken sık sık kendi meslek hayatımda görüp geçirdiklerim aklıma gelmektedir ve bunlar ders içerikleri ile neredeyse tamamen örtüşmektedir. Dolayısıyla teori ile pratiği birleştiriyor olmam verdiğim derslerin daha verimli geçmesine büyük katkı sağlamaktadır. Ayrıca her derse girerken ilk günkü heyecanımı koruduğumu ve her ders için titizlikle hazırlık yaptığımı söyleyebilirim. Bu şekilde mesleğimi her zaman önemsiyor olmam ve anlatacağım konuları her zaman çalışmam, derse girerken kendime güvenmemi ve dersimi etkili bir şekilde anlatmamı sağlamaktadır. Ayrıca, gençlerle bir arada olmaktan çok mutluluk duymaktayım, her birini ayrı ayrı biricik kabul eder ve onlara son derece saygılı davranmaya çalışırım. Bu da öğrencilerimle benim aramdaki iletişimi kolaylaştırmaktadır, akıllarına takılan her konuyu tartışırız. Zaman zaman ben onlardan zaman zaman onlar benden yeni şeyler öğrenir. Bence bir öğretmen kesinlikle ön yargılı olmamalı ve her zaman öğrenmeye açık olmalıdır.” (ÖE 3)

“Eğitim Fakültesinde Fizik dersini veriyorum. Evet, alanımda kendimi bilgi, donanım ve deneyim açısından yeterli görüyorum.” (ÖE 9)

4.5.2 “Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-yeterlik İnancı” Tanımına ilişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarına “Bir öğretim elemanı olarak sizden “*Yaşam boyu öğrenme*” ve “*öğretmenlik öz-yeterlik inancı*” nı tanımlamanız istense kendi sözcüklerinizle nasıl bir tanım yaparsınız? “*Yaşam boyu öğrenme*” ve “*öz-yeterlik inancı*” deyince siz de çağrışım yapan kelimeler nelerdir?” şeklinde soru sorulmuştur. Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme bana göre “beşikten mezara kadar ilim öğreniniz” düsturunun modern eğitimdeki karşılığıdır ve aslında bizim kültürümüze yabancı bir kavram değildir. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı; eğitimcinin kendi potansiyelinin ne kadar farkında olduğunu sorgulayan bir kavramdır. Bu iki kavramın birlikte anılması bende şu çağrışımları uyandırıyor: Öz yeterlik inancı konusunda kendisine öz eleştiride bulunan bir eğitimci yeterli ve eksik olduğu yönleri doğru tespit edebilir. Böylece yeterli olduğu alanları daha da geliştirmek ve eksikliklerini gidermek için girişimlerde bulunur. Böylece yaşam boyu öğrenme dediğimiz süreç devreye girer.” (ÖE 10)

“Yaşam boyu öğrenme bitmek bilmeyen bir öğrenme sürecidir. Öğretmenlik öz-yeterlik inancı ise öğretmen adayının öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan yeterlilikleri taşıdığına inanmasıdır. Yaşam boyu öğrenme için çağrışım yapan kelimeler sürekli, değişken ve yenilenen kelimeleri Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı deyince ise motivasyon, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, teknolojik yeterlilik kelimeleridir.” (ÖE 6)

“Yaşam boyu öğrenme: Bireyin hayatı boyunca ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda kendisini geliştirme çabası içinde olması, değişime uyum sağlaması ve ruhunu doyurması olarak tanımlayabilirim. Öğretmenlik öz yeterlilik inancı: Sahip olunan öğretmenlik bilgi ve becerilerinin yeterliliğine ilişkin kişinin inancı olarak ifade edebilirim. Yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlilik inancı denilince çağrışım yapan kelimeler: kendini sürekli geliştirme, sahip olunan bilgi ve becerileri arttırma ve geliştirme, öğrenme sonucunda yeterlilikleri yükseltmek ve öz yeterlilik inancını arttırmak.” (ÖE 1)

“Yaşam boyu öğrenme kendi çalışma alanlarımdan birisi olması dolayısı ile bu konuda ilk aklıma gelen şey insanların beşikten mezara kadar her zaman öğrenmeye açık olmaları şeklindedir. Evet, gerçekten aslında her şey yaşamımız boyunca gözümüzün önünden akıp gitmektedir ve bizler kendi ilgi alanlarımıza göre bazı şeyleri yakalayıp öğrenmekteyiz. İnsanoğlu bu anlamda kendini geliştirmeli, olaylara daha geniş açılardan bakabilmeli ve karşılaştığı tüm her şeyden azami bir şekilde bir şeyler öğrenmeye çalışmalıdır. Bilgi sonsuzdur ve biz onu sürekli kovalamalıyız. Tamam, artık ben her şeyi öğrendim dediğimiz an aslında bizim için her şey bitmiş demektir. O nedenle yukarıda da vurguladığım gibi çağımızın hastalığı ön yargı, kalıp fikirlerden arınmış olarak olaylara objektif olarak bakabilmeli ve sürekli öğrenmeye açık olmalıyız. Öz-yeterlik inancı ise sanırım, insanları yaptıkları işte kendilerine güvenmeleri, kendilerini yeterli görmeleridir diye düşünüyorum. Ama bu yeterlik inancı eğer yaşam boyu öğrenmenin önünü kesecek derecede olursa o

zaman hiçbir işe yaramaz ve bizi yok eder. Öz-yeterlik inancı elbette bizi mutlu eder, kendimize güvenmemizi sağlar. Ama bu kendiliğinden oluşmaz. Öncelikle çok çalışmalıyız. İşimizi en ince ayrıntısına kadar öğrenmeliyiz ve sonu olmadığını da bilmeliyiz. Yani yaşam boyu öğrenmeye inanarak sürekli öğrenmeli ve öğrendiklerimizle de kendimize güven duyma imkânına kavuşmalıyız.” (ÖE 3)

“Yaşam Boyu Öğrenme: Mesleğimin her döneminde değişim ve gelişmeleri takip edip aktarabilme. Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı: Akademik donanımına ait inanç ve güvendir. Yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlilik inancı denilince çağrışım yapan kelimeler: Süreklilik, değişim ve benlik algısı.” (ÖE 2)

“Farkındalığı artırma, hayata doru yerden bakmayı öğrenme maddi ve manevi imkânların en iyi şekilde değerlendirmesini öğrenme şeklinde tanımlayabilirim. Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlilik inancı denilince çağrışım yapan kelimeler: Doğru anlama ve doğru yerden bakabilmeyi öğrenip ona göre yaşamayı öğrenme şeklinde ifade edebilirim.” (ÖE 9)

4.5.3 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının Öğretmen Adaylarına Katkısına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarına, yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarına katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Bütün öğretim elemanları (10) yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlilik inancının öğretmen adaylarına katkısı olduğunu düşünüyorum. Yaşam boyu öğrenme kültürünü edinmiş olan bir öğretmen adayı, mesleki, kültürel ve sosyal açıdan kendisini sürekli geliştirecek ve hem mesleki açıdan hem de genel anlamda daha öz güvenli ve nitelikli olacaktır. Yaşam boyu öğrenen bir öğretmen adayının öz yeterlilik inancının da yüksek olacağını olduğunu düşünüyorum. Öz yeterlilik inancı yüksek olan bir öğretmen adayının ise sınıfında sunduğu öğretimin niteliğini arttırmak için yeni yöntem ve teknikleri denemeye konusunda daha cesur ve istekli olacağını söyleyebilirim.” (ÖE 1)

“Elbette katkısı olduğunu düşünüyorum. Belki de öğrencilerimize en başta bunları öğretmemiz gerekir. Yapacakları işi en güzel şekilde yapmalarını sağlayacak şekilde yaşam boyu öğrenmeye açık öğretmenler yetiştirmemiz gerekir. Çünkü öğrenen ve öğrenmeye açık olan insan kendini her anlamda yeterli hissedecektir.” (ÖE 3)

“Öğretmenliğin dinamik bir yapı olması ve sürekli bir gelişim gösterme zorunlulukları nedeniyle yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı öğretmen adaylarına katkıda bulunmaktadır.” (ÖE 6)

“Evet düşünüyorum. Çünkü kendilerini sürekli geliştirme imkânı verir. Bunun yanında kendi akademik gelişim düzeylerini reel bir şekilde algılamalarına imkân sağlar.” (ÖE 2)

“Kesinlikle katkısı olduğunu düşünüyorum. Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı sayesinde bilgiye ulaşma, öğrenmeyi öğrenme, bilime, akılcı düşünceye ve insana saygı gibi değerler kazanırlar.” (ÖE 8)

“Evet. İnsan bildiği ve fakında olduğu çerçevede hayata bakar ve hayat standardını ona göre değiştirir. Gerçeği doğruyu bilir, kabul eder, mutlu olur ve mutlu eder.” (ÖE 9)

4.5.4 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Yüksek Öğretmen Adaylarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Sizce, yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adayından farklı mıdır? ” sorusuna tüm (10) öğretim elemanları olumlu yanıt vermiştir. Aşağıda, öğretim elemanlarının ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

“Kesinlikle farklıdır. Öğretmenliğin iki değişkeni olduğunu düşünüyorum. Bunlardan birisi öğretmenliğin sürekli ve gelişen bir yapısının olması diğeri ise öğretmen adayının öğretmenliği en iyi şekilde yapabileceğine inanmasıdır.” (ÖE 6)

“Bence yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adayından farklıdır. Çünkü yaşam boyu öğrenen bir öğretmen adayı kendini mesleki anlamda geliştirmeye istekli ve açıktır. Kendini sürekli geliştiren bir öğretmen adayı da mesleki açıdan daha güncel, daha istekli olup, öz yeterlilik inancı da yüksektir. Ayrıca söz konusu niteliklere sahip olan öğretmen adayı, mesleki tükenmişlik ve mesleki eskimişlik sorunlarını yaşamama konusunda çok daha şanslıdır. Bu da söz konusu öğretmen adayını, diğer öğretmenlerden farklı kılar.” (ÖE 1)

“Farklıdır. Kısaca karşılaştığı her bir soruna çözüm odaklı yaklaşarak üstesinden gelebilir. Diğeri sadece mazeret üretir.” (ÖE 5)

“Kesinlikle farklıdır. Tanıdığım nice değerli hocalarım var. Yılların öğretmeni olmalarına rağmen sürekli okuduklarını, araştırdıklarını görüyorum ve bu durum onların kendilerine güvenmelerini sağlıyor. Değme profesörlere taş çıkartacak şekilde alanlarına hakim olduklarını görebiliyorum. Dolayısı ile bu tip öğretmenler mesleki anlamda iş doyumuna ulaşmakta, yaptığı işten keyif almakta, yaratıcı fikirler ortaya atarak her zaman ilk günkü heyecanları ile işlerini yapmaktadırlar. Benim de öğrencilerime sık sık söylediğim gibi önce alanlarında sahip oldukları bilgi ile sonra gösterdikleri pedagojik yaklaşımlarla ve nihayetinde edindikleri genel kültür ile parmakla gösterilecek birer öğretmen olmaları onların yaşantılarına büyük oranda mutluluk verecek ve yaptıkları işe sahip çıkmalarını sağlayacaktır.” (ÖE 3)

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adaylarından elbette farklıdır. Cahili cahil yapan bilmediğini bilmemesidir. Dolayısıyla bu bir kendini bilme meselesi. Asırlar önce “*Sen kendini bilmezsen bu nice okumaktır*” diyen Yunus aslında durumu en veciz şekilde ortaya koymuştur. Eksikliklerinin farkında olmayan bir öğretmen adayının değil öğrencilerine, kendisine bile faydası yoktur. Öz yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayının, samimi bir otokritik yapması yani bir nevi kendisini denetlemesi gelişmeye sonuna kadar açık olması anlamına gelir. Yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olmak da bu iç denetimin doğal bir neticesi olarak karşımıza çıkar. Bana göre yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip bir öğretmen adayı, bilginin sonsuzluğunu keşfedebilen şanslı azınlıktandır. Toparlarsak bu iki kavrama inanan bir öğretmen adayının diğerlerinden farkı siyahla beyazın farkı gibidir.” (ÖE 10)

“Farklıdır. Bilgiyi nerede bulacağını bilir. Bilgi güç ve özgüven getirir. Kendini yenileyen, geliştiren ve günceli takip eden mücadeleci bireyler, gelecekte de mesleğinin de gereklerini yapar.” (ÖE 8)

“Evet farklıdır. Sebebine gelince hiçbir disiplin durağan değildir. Dolayısıyla yenilikleri izlemeyen bir süre sonra mesleğini idame ettirmekte zorlanır. Öz yeterlik inancı ise süreç içerisinde bireye moral ve güven verir. Bunun neticesinde birey çevreye daha faydalı olur.” (ÖE 2)

4.5.5 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğretmen Adaylarına Kazandırılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde, öğretmen elemanlarına “*Bir öğretim elemanı olarak derslerinizde; “öğrenmeyi öğrenme”, “kişisel gelişim ve girişimcilik”, “iletişim” ve “teknoloji ve dijital” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerini öğretmen adaylarına kazandırabildiğinizi düşünüyor musunuz?*” sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretim elemanlarından 5’ i derslerinde yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazandırdıklarını ifade etmiştir. Dört öğretim elemanı kısmen bu yeterlikleri kazandırabildiğini belirtirken bir öğretim elemanı da kazandıramadığını vurgulamıştır. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Düşünüyorum. Konularla ilgili olan her türlü görsel ve yazılı materyali derslerimde kullanmaya çalışıyorum.” (ÖE 8)

“Kesinlikle düşünüyorum. Bunları derslerimde kazandıramazsam öğretmen adaylarına hiçbir şey öğretemediğimi, ezber eğitim yaptığımı düşünürüm.” (ÖE 7)

“Özellikle ölçme ve değerlendirme dersinde “Başarı Testi Geliştirme” ünitesinde yukarıda belirtilen yeterlikler kazandırdığımı düşünüyorum.” (ÖE 2)

“Öğretim elemanı olarak derslerimde söz konusu yaşamboyu öğrenme yeterliliklerini elimden geldiği kadar kazandırmaya gayret ediyorum. Mesela derslerde işlenmesi gereken konu haricinde 10-15 dk lık bir sürede öğrencilere yeni çıkan ilginç teknolojiler ile genel kültürlerini geliştirici ilginç videolar izletiyorum (Bu videolar uzay, tarihte yaşamış başarılı kişiler vb ile ilgili oluyor). Bu uygulamam öğrencilerin hem hoşuna gidiyor hem de dikkatini çekiyor. Bu etkinlik sonrasında öğrencilerden bu konuların daha detaylı bilgilerini öğrenmek istiyorlarsa internetten araştırma yapabileceklerini belirtiyorum. Öğrenciler gerçekten de ders haricinde araştırma yapıyorlar ve hatta öğrendikleri bana heyecanla anlatıyorlar. Ben de onlardan bilmediğim şeyleri öğreniyorum. İşin güzel yanı bu öğrenme etkinliğinin nottan bağımsız olması ve öğrencilerin severek yapıyor olmaları. Bu süreçte öğrenciler teknolojiyi kullanarak araştırıp, keşfediyorlar ve faydalı bilgiler öğreniyorlar. Ayrıca öğrencilere kimseye ihtiyaç duymadan, interneti kullanarak bilgisayar konusunda karşılaştıkları sorunları nasıl çözebileceklerini de anlatmaya gayret ediyorum. Böylelikle kendi dersim kapsamında öğrencilerin bilgisayar dersini sevmelerini, genel kültürlerini geliştirmelerini hedefliyor ve teknolojiyi kullanma becerileri ile öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum.” (ÖE 1)

“Öğrenmeyi öğrenme, kişisel gelişim ve girişimcilik, iletişim kavramları konusunda elimden geleni yaptığımı düşünüyorum. Türkçe eğitimi yani sözel alana yönelik derslerde bu konulara ilişkin yönlendirmeler yapmak çok da zor değil. Öğrenciye her şeyden önce okumayı sevdirmek ve onu birincil kaynaklara yönlendirmek fitili ateşlemek gibidir. Ancak ateşlenen her fitilin yanmadığı da acı bir gerçek. Teknoloji ve dijital konusunda ise kendimi bile yeterli görmüyorum.” (ÖE 10)

“Ders sırasında kazandırmaya çalışıyorum. Öğretmen adayının farkında olması ile ilişkili bir durumdur. Öğretmen adayının bu yeterliklerin farkında olması ve kendisinde var olanları güçlendirirken öte yandan zayıf olduğu yönleri kazanmaya çalışmasıdır.” (ÖE 6)

“Kısmen kazandırabildiğimi düşünüyorum. Neden dersiniz bizim dışımızda onları yaşantılarını şekillendiren başka pek çok öncelikler vardır. Örneğin atanma kaygısı, örneğin KPSS sınavı gibi. Bizim dediklerimize inanıyorlar, itiraz etmiyorlar ama ne yazık ki bu gibi durumlar onların hevesini kırıyor. Özellikle birinci sınıflarda bu gibi konuları vurguluyorum, kendilerini geliştirmelerini tembihliyorum ama sonuç pekte ögle olmuyor. Belki daha az öğrencim olsa, onlarla daha birebir ilgilenebilsem, onlarla daha çok uygulama yapma imkânı bulabilsem sonuç daha farklı olur. Aslında öğrencilerimin yaşadıkları bu gibi zorluklar zaman zaman benim de hevesimi kırmıyor değil ama yine de bu şartlarda elden geleni yapmaya çalışıyorum. Bizim onlar var diye orada olduğumuzu asla unutmadan işimi yapıyorum.” (ÖE 3)

“Hayır. Öğrenme için emek ve zaman harcama vardır. Yeni neslin zamanı doğru kullanmama ve tembellik sebebiyle bunları yapmamaktadır.” (ÖE 9)

4.5.6 Pozitif Öz-Yeterlik İnancının Öğretmen Adaylarına Kazandırılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Bir öğretim elemanı olarak derslerinizde; “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğrenme- öğretme sürecini yönetme” ve “ okul, aile ve toplum ilişkileri” boyutlarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verdiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna sekiz öğretim elemanı olumlu yanıt vermiştir. İki öğretim elemanı ise kısmen öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verdikleri yönünde fikir belirtmiştir. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Ders dönemi boyunca dersimin gidişatında, yapılacak etkinliklerin belirlenmesinde, değerlendirmenin nasıl olacağı konusunda öğrencilerimle birlikte karar alıyorum. Onların görüşleri doğrultusunda en ideal yolu belirlemeye çalışıyorum. Bazı öğrenciler bu durumu yadırgayabiliyorlar. Sanırım sebebi geçmiş eğitim yaşantıları. Ama öğrencilere kendilerinin de öğretmen olacağını ve bu nedenle süreci birlikte karar alarak yürütmemiz gerektiğini ifade ediyorum. Ayrıca derslerde işlediğimiz tüm konuları öğrencilerin şimdiki öğrencilik hayatlarında ve ileriki öğretmenlik hayatlarında nasıl işe yarayacağını anlatıp, konuya önem vermelerini sağlıyorum. Derste 10-15 dk lık sürelerde hem bilgisayar hem de genel kültür anlamında geliştirici bilgiler sunmaya da gayret ediyorum. Bu durumun öğretmen adaylarının mesleki açıdan öz yeterliliklerini geliştirdiğini düşünüyorum. Tabi bu durum yine dersin öğretmenin kendi inisiyatifinde. Yani bu konuda kurumlarda ve ülkemiz genelinde bir standart yok.” (ÖE 1)

“Düşünüyorum. Çünkü derslerimde ezbercilikten uzak, yoruma dayalı roman, belgesel, karikatür ve film gibi materyaller kullanmaktayım. Öğretmen adaylarını araştırmaya yönlendirmeye çalışıyorum.” (ÖE 8)

“Kişisel gelişim ve mesleki değerler ile öğrenme- öğretme sürecini yönetme boyutlarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar vermeye çalıştığımı düşünüyorum. Bu konuda Ziya Paşa’nın “Âyinesi iştir kişinin lâfa bakılmaz” (Kişinin aynası işidir, lâfa bakılmaz) sözlerini kendime düstur edinmeye çalışıyorum. Bence öğrenci söylediğimizden ziyade yaptıklarımızdan etkilenir ve onu örnek alır. Öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme boyutu ise daha çok eğitimcide somutlaşan bir durum. Öğrenci ve girilen ders saati sayısı bu konuda belirleyici oluyor. Eğitimcinin bu iki unsur açısından yükünün azaltılmasının bu boyutun işlevliğini kolaylaştırdığı, aksinin ise bu boyuta yeteri kadar zaman ayırlamamasına sebep olduğu kanaatindeyim.” (ÖE 10)

“Evet, düşünüyorum. Özellikle verdiğim ders konuları içinde, uyguladığım programda bu tip konular ele alınmaktadır. Dolayısı ile öğrencilerimize de söylediğim gibi bu soruda bahsettiğiniz ifadeler, birebir bizim ders konularımızla ilgili durumlardır ve elden geldiğince derinlemesine ele alınmaktadır.” (ÖE 3)

Evet. “Eğitim Bilimlerine Giriş” ve “Ölçme ve Değerlendirme “derslerinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verdiğimi düşünüyorum.”(ÖE 2)

“Kısmen düşünüyorum. Öncelikle alan bilgisine yöneldiğimden öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verdiğimi düşünüyorum. Ancak her derste belli bir süre bu tür konularda da öğrencilerle iletişimim olmakta.” (ÖE 4)

“Kısmen düşünüyorum. Sınırlı şekilde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verdiğimi düşünüyorum.” (ÖE 9)

4.5.7 Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Yüksek Bir Öğretmen Adayı Yetiştirmede Derslerin Etkililiğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde, öğretim elemanlarına “*Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı yetiştirmenizde sizce verilen dersler etkili midir? ”* sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretim elemanlarından 5’ i yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı yetiştirme derslerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Dört öğretim elemanı kısmen etkili olduğunu belirtirken bir öğretim elemanı da etkili olmadığını vurgulamıştır. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Elbette etkilidir. Önce alt yapının sağlam bir şekilde kurulması çok önemlidir. Temel kazanımları elde etmeden ne kadar uğraşırsak uğraşalım, havanda su dövmüş oluruz. O nedenle öğretmen adaylarımızı öncelikle alan bilgisi, ardından pedagojik formasyon dersleri ve nihai olarak genel kültür dersleri ile bilgi bakımından güçlü kılmalıyız ki yarın meslek hayatlarında etkili olabilsinler. Aksi takdirde bilgi bakımından donanımsız olarak mezun olurlarsa kendilerine de güven duymayacaklarından olumsuz durumlarla karşılaşabileceklerdir. Ben branşım itibarıyla formasyon derslerini veren bir öğretim elemanıyım. Bu nedenle kendi derslerimi etkililik noktasında değerlendirecek olursam şunları söyleyebilirim. Evet, öğrencilerimiz bizim derslerimizi seviyorlar ve ileride meslek hayatlarında bizim onlara bahsettiğimiz durumların mesailerinin çoğu zamanını alacağına da inanıyorlar. Şunun farkındalar, alan bilgisini hallettikten sonra bir öğretmen adayını etkili ve başarılı kılacak diğer önemli hatta belki de eşdeğer oranda önemli olan şeyler; öğrenciye yaklaşım, dersi anlatabilme, meslektaşlarla ilişkiler, iletişim, vb. bizim derslerimizin içine giren pek çok şeydir. Ancak diğer bir soruda da dediğim gibi önlerindeki atanma kaygısı ve sınav baskısı bu gibi dersleri ikinci plana atmalarına sebep olmaktadır. Aslında bizim derslerimizi sevmelerine rağmen mecburi olarak öncelikleri değişmektedir.” (ÖE 3)

“Verilen derslerin bu konularda etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci ilk olarak “bu derste verilen bilgi benim ne işime yarayacak?” sorusunu sorar kendisine. Eğer bu soruya tatmin edici bir cevap alırsa güdülenme düzeyi artar. Aksi halde ilgili dersi yalnızca bir sorumluluk olarak görür ve ondan bir şekilde geçmeye odaklanır. Öğrenip öğrenmediği mevzu bahis olmaktan çıkar. Ancak özellikle meslek hayatında sürekli kullanacağı bir bilgi alanıyla, bir dersle karşı karşıya ise o zaman bakış açısı farklılaşır. Öz yeterliğini sorgulama ve yaşam boyu öğrenme süreçleri devreye girer. Yani öğrenci bu konuda seçici bir algıya sahiptir. Bu sebeple verilen derslerin meslek bilgisi olarak ileride ne derece işe yarayacağı öğrencide bu kavramların yerleşmesi için ayırıcı bir unsurdur.” (ÖE 10)

“Her ders etkilidir. Bu etki kişisel merak, gayret ve çalışma ile sınırlıdır.” (ÖE 9)

“Ekilidir. Bu değerlere sahip bir öğretim elemanı derslerinde doğru rol model olarak Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve Öz-Yeterlik İnancı yüksek bir öğretmen adayı yetiştirmeyi başarabilir.” (ÖE 8)

“Ülkemizde yapılan ders programları kâğıt üzerinde çok güzeller. Harika programlar tasarlıyoruz. Ama iş uygulamaya gelince sıkıntılar başlıyor. Tüm dersleri ve bu dersleri veren hocaların nasıl ders işlediklerini bilmiyorum. Ama öğrencilerden edindiğim izlenimler doğrultusunda öğrencilerin araştırıp, sorgulayarak öğrenme eğiliminden çok, verilen ders notlarını ezberleyip sınavlardan iyi notlar alarak geçme odaklı çalıştıklarını/düşündüklerini söyleyebilirim. Bu durumun nedeninin öğrencilerin geçmiş eğitim hayatlarının nitelikleri, eğitim sistemimizin sınav odaklı olması ve üniversitede ders veren hocaların nitelik ve çabası eksikliği olduğunu düşünüyorum.” (ÖE 1)

“Kısmen etkilidir. Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerinin oluşmasında araştırma teknikleri ve formasyon dersleri etkilidir. “Topluma Hizmet Uygulamaları” gibi derslerin hiç etkili olmadığını düşünüyorum. Bunun yerine araştırma derslerinin daha verimli işlenmesinde fayda görüyorum.” (ÖE 2)

“Alan derslerinde öğretmen adayları geliştirilmeli. Daha sonrasında ise öğretmen adayları fakülteye geldikleri ilk gün okullara gözleme giderek kendilerinin doğru tercih yapıp yapmadıklarını anlamaları gerekmektedir. Uygulamalı dersler daha erken zamanda başlamalı.” (ÖE 6)

4.5.8 Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Aktif Kılacak Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarına “Bir öğretim elemanı olarak, “Ben bu fakülteyi bitirdiğimde sürekli kendini geliştiren yeterli bir öğretmen olacağım” inancının oluşması için programda öğretmen adaylarına yönelik yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı aktif kılacak neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuştur. Programın felsefesi ne olmalıdır? sorusuna ilişkin öğretim elemanlarının ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Programın felsefesi insan odaklı olmalı. Sınıftaki öğrencileri çalışkan ve tembel diye ayırmak yerine herkesin başarılı olma duygusunu hissedeceği, öğrenmeyi ve öğretmenlik mesleğini sevdiren bir felsefe olmalı.” (ÖE 1)

“Öğretim programı “Deneyci görüş ve Yeniden yapılandırmacı görüş” felsefesi doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.” (ÖE 2)

“Günümüzde güçlü ve etkili olabilmek için bilgili olmamız gerekmektedir. Bu da ancak yaşam boyu öğrenme ile mümkündür.” (ÖE 3)

“Öğrenciyi, öğretmen adayını merkeze almalıdır.” (ÖE 5)

“Program sürekli değişken ve yenilenebilir olmalı.” (ÖE 6)

“İyi bir vatandaş yetiştiren program felsefesi olmalı.” (ÖE 7)

“Akıl ve bilim temelli olmalı ve sorunlara çözüm üretecek yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek.” (ÖE 8)

“Her zaman doğru ve faydalı yeniliğe açık olmalı kendini yenilemeli yanlışları atmalı, doğruları geliştirmeli.” (ÖE 9)

“Programın felsefesinde yaşam boyu öğrenme kavramının temel alınması gerektiğini düşünüyorum. Yani asıl hedef bu olmalı, binanın temeli gibi. Yapı böyle bir temele inşa edilirse ancak ayakta kalabilir.” (ÖE 10)

Öğretim elemanlarına “*Temel alınacak hedefler neler olmalıdır?*” şeklinde soru yöneltilmiştir. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer almaktadır.

“Hedefler öğrenci odaklı ve öğrenmeyi sevdiren nitelikte olmalı.” (ÖE 1)

“Uzak hedef, genel hedef ve özel hedefler yeniden gözden geçirilerek güncellenmelidir.” (ÖE 2)

“Becerilerini geliştirmek, değişen durumlara adapte olabilmek, sorunları çözebilme, kendini yenileyebilme gibi hedefler olmalıdır.” (ÖE 3)

“Milli ve manevi değerlerle birlikte vatan ve insan sevgisi ön planda olmalıdır.” (ÖE 5)

“Temel hedefimiz alanı iyi bilen ve alanı nasıl vereceği konusunda kendisini sürekli yenilemeleri olmalıdır.” (ÖE 6)

“Maddi ve manevi toplumsal huzur ve güven.” (ÖE 9)

“Temel alınacak hedefler de yaşam boyu öğrenme vurgusu öne çıkmalı ve içerikler de buna göre düzenlenmelidir. Bütünlükçü bir yaklaşımla hareket edilmeli, tüm derslerde öğrenmenin sonsuz bir süreç olduğu ortaya konmalıdır.” (ÖE 10)

Öğretim elemanlarına “*Öğrenme-öğretme süreçleri nasıl kurgulanmalıdır?*” şeklinde soru yöneltilmiştir. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer almaktadır.

“Öğrenme-öğretme süreçleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre gerçekçi bir şekilde kurgulanmalı. Uygulama ağırlıklı etkinlikler yapılmalı.” (ÖE 1)

“Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri özellikle genel ve özel hedeflere uygun olmalıdır.” (ÖE 2)

“Özellikle kendi branşımız için, formasyon dersleri için uygulamanın ağırlıklı olması ve öğrenci sayılarının az olması çok önemlidir.” (ÖE 3)

“Ezbercilikten ziyade yaparak öğrenme ve öğrenmeyi öğretme tazında olmalıdır.” (ÖE 5)

“Öğrenme-öğretme süreçlerinde daha çok gözlem ve uygulamaya dönük çalışmalara daha çok yer verilmeli.” (ÖE 6)

“Uygulama ve gözlem ağırlıklı olmalı.” (ÖE 7)

“Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencide oluşan “bu bilgiler ne işime yarayacak sorusuna” tatmin edici cevaplar verilmesi kanaatindeyim. Yani içerikle dış dünya, gerçek yaşam arasında sıkı bir bağ kurulması gerekir. Gözlemlediğim kadarıyla bu husus öğrenci için hayati önem taşımaktadır.” (ÖE 10)

Öğretim elemanlarına “*Ölçme-değerlendirme nasıl gerçekleştirilmelidir?*” şeklinde soru yöneltilmiştir. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer almaktadır.

“Ölçme-değerlendirme ve not verme amaç olarak görülmemeli. Amaç öğrencilerin öğrenmeyi sevmesi olmalı. Ölçme değerlendirmenin nasıl olacağı öğrencilerin istekleri doğrultusunda şekillenebilmeli. Süreç değerlendirme ve ürün odaklı çalışmalar yapılmalı. Öğrencilere yaptıkları yanlışlara hemen düşük not verilmemeli, hatalarını fark edip, telafi etme fırsatı sunulmalı.” (ÖE 1)

“Son yıllarda klasik değerlendirme yöntemleri yanında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmen adayları daha çok özendirilmelidir. Tüm uygulamalı derslerde öğrencilere projeler verilmelidir.” (ÖE 2)

“Bizler ne yazık ki yaptığımız sınavlarla en iyi öğretmen adayını belirleyemiyoruz. Bizler teorik olarak konuları en iyi öğreneni buluyoruz. Ama esas önemli olan teoriyi uygulamaya dökkebilmektir. Yani yarın öğretmen olduklarında acaba öğrendiklerini ne oranda uygulayabiliyorlar? Bunu ortaya çıkarmak önemlidir. O nedenle birkaç yerde vurguladığım gibi ölçme değerlendirmede mutlaka uygulama yapma, gözlem yapma çok daha önemli olacaktır. Çünkü bizim verdiğimiz dersler formasyon dersleridir ve öğrendiklerini uygulayabilmeleri önemlidir. Bu da ancak yaşayarak anlaşılır.” (ÖE 3)

“Objektif olmalıdır.” (ÖE 5)

“Öğretmen adaylarına ölçme değerlendirme öğretmenin sınıf içinde ve dışında kullanabileceği somut ölçme araçları konusunda bilgi verilmeli.” (ÖE 6)

“Ölçme-değerlendirme süreçlerinin mevcut durumdan daha fazla uygulamaya dönük olması gerektiğini düşünüyorum. Böylece bilginin işe koşulması durumu ortaya çıkar ve öğretmen adayı öz yeterlik inancı konusunda bir sorgulamaya girer. Bu da öz değerlendirmeyi beraberinde getirir. Böylece bilgiye ulaşmada en sağlıklı yol olan içsel güdülenmenin gerçekleşmesinden de söz edebiliriz. Bu da yaşam boyu öğrenmenin eşiği niteliğinde bir bilinç durumuna ulaşmak anlamına gelir.” (ÖE 10)

Öğretim elemanlarına “*Öğretim elemanlarının yeterlikleri neler olmalıdır?*” şeklinde soru yöneltilmiştir. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer almaktadır.

“Öğretim elemanlarının kendilerinin yaşamboyu öğrenme konusunda model olması gerekli. Çünkü hocalar olarak öğrencilere istediğiniz kadar yaşamboyu öğreneceksiniz diye söylerseniz söyleyin, sizin davranışlarınız söylemlerinize uyumlu değilse, hiçbir inandırıcılığınız kalmaz. Öğretim elemanları sınıfta takım ruhu oluşturmali ve kendisinin de takımın bir üyesi olduğunu hissettirmeli.” (ÖE 1)

“Öğretim elemanları öncelikle kendi üniversitelerinde olmak üzere daha sonra da diğer akademik çevrelerle “Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı” araştırmalarında işbirliği yapmalıdır.” (ÖE 2)

“Aynen öğrencilerimizden beklediğimiz gibi öncelikle alanımıza kesinlikle hakim olmalıyız, bu olmazsa olmazlardan en önemli olanıdır. Çünkü biz öncelikle sorumlu olduğumuz dersleri öğretmek için burada bulunuyoruz. Beraberinde bir öğretmenden beklenen pedagojik tüm tutum ve davranışları sergileyebilmeliyiz. Bu zaten başlı başına çok önemli bir yeterlilik alanıdır. Yani bazı bilgi eksiklikleri tamamlanabilir belki ama pedagojik olarak yapılan hatalar hiç de kolay çözüm bulmaz. Çünkü yaşanan durumlar anında ortaya çıkmaktadır ve öğretmenin verdiği tepkiler çocukların hafızalarından neredeyse asla silinmemektedir. Ayrıca üniversite görev yapmak genel kültür düzeyinizin de yüksek olmasını gerektirmektedir. Kısacası sürekli öğrenmeye açık olmak, kalıp fikirlerden arınmak, insani değerleri asla kaybetmemek, öğrencilerimizi kendi evlatlarımız gibi görebilmek vb. durumları sayabilirim.” (ÖE 3)

“Alanında uzman özgüveni olan egosu olmayan kendi ve milleti ile barışık olmalıdır.”(ÖE 5)

“Öğretim elemanları da bir öğretmen adayının sahip olması gereken yeterlikleri taşımalı. Bunları öğretmen adaylarına aktarabilmelidir.” (ÖE 6)

“Alanına hakim ve güncel olmalı.” (ÖE 7)

“Öğretim elemanları da bir öğretmen adayının sahip olması gereken yeterlikleri taşımalı. Bunları öğretmen adaylarına aktarabilmelidir.” (ÖE 9)

“Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik inancı kavramlarını içselleştirerek sürdürmeleri ilk ve en önemli husustur. Bu kavramları yaşam

biçimi haline getiren bir öğretim elemanı bu aşamadan sonra “yalnızca olduğu gibi görünmekle” iktifa etse bile öğretmen adaylarına azami ölçüde fayda sağlayacaktır. Çünkü öğretmen adayları öğretim elemanlarının sözlerinden ziyade yaptıklarından etkilenir.” (ÖE 10)

Araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç ilişkini görüşleri değerlendirildiğinde:

Görüşmeye katılan öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmeyi “*sürekli güncellenme, değişimi yakalayabilmek ve bilgi arayışı*” şeklinde tanımlarken öğretim elemanları da “*kendini sürekli geliştirme ve değişim*” olarak ifade etmiştir. Alanyazında yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan tanımlarına bakıldığında, yaşam boyu öğrenme, değişimi yakalayabilmek, bireyin doğumundan ölümüne kadar kazandıkları, bilgi arayışı, sürekli güncellenme, kendini geliştirme, öğrenmenin yaş ve yer olarak sınırlandırılmayacağı, yatırım yapmak, öğrenme alışkanlığı, davranış biçimi, yeni bilgiler edinme, eski ve yeni bilgileri bütünleştirme şeklinde tanımlanmıştır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006; Şişman, 2012; Avrupa Komisyonu, 2006; Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Yine çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öz-yeterlik inancını, “*kişinin kendisine olan öz güveni*” ve “*kendini bilmek*” şeklinde tanımlarken öğretim elemanları da “*eğitimcinin kendi potansiyelinin farkında olması, motivasyon ve öğrenme sonucunda yeterlikleri yükseltmek*” tanımını kullanmıştır. Alanyazında öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan tanımlarına bakıldığında, öz-yeterlik inancı, kendi kendine yetebilme, kararlılık, kendini bilmek, kişinin kendisine olan öz güveni, yeterli donanıma sahip olduğuna dair inanç, davranış değişikliği sağlayan en önemli öge, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı şeklinde ifade edilmiştir (Senemoğlu, 2012; Bandura, 1997; Korkmaz, 2004; Gürşen Otacıoğlu, 2008).

Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç ilgili olarak yapılan tanımlar incelendiğinde katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inanç tanımı için kullandıkları kavramların çoğunun daha öncesinden çeşitli araştırmalarda yapılan tanımların içerisinde geçtiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların yaşam boyu öğrenme kavramı hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Çalışmada görüşmeye katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı eğitimleri süresince “*öğrenmeyi öğrenme*”, “*kişisel gelişim ve girişimcilik*”, “*iletişim*” ve “*teknoloji ve dijital*” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kısmen kazandırıldığını ifade etmiştir. Öte yandan öğretim elemanlarının yarısı da derslerinde bu yeterlikleri kazandırdığını diğerleri de kısmen kazandırabildiğini belirtmiştir. Yükseköğretim kurumları, yaşam boyu öğrenme için gereken kişisel ihtiyaçları ve yeterlikleri geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Yaşam boyu öğrenme ilkelerine göre eğitim alan bir birey; kendini mutlu, verimli, kültürlü, okur-yazar, deneyimli, tecrübeli, öğrenmeye açık hisseder (Avrupa komisyonu, 2007; DPT, 2001; Ersoy, 2009; Knapper ve Cropley, 2000).

Bunun yanında görüş bildiren hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu eğitim süresince “*kişisel gelişim ve mesleki değerler*”, “*öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme*”, “*öğrenme- öğretme sürecini yönetme*” ve “*okul, aile ve toplum ilişkileri*” boyutlarında öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verildiğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarına eğitimleri süresince yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımların verilmesi nitelikli öğretmen olmaları açısından oldukça önemlidir. Abazoğlu (2014) çalışmasında, eğitimdeki başarının artmasında öğretmenlerin belirli yeterliklere ve niteliklere sahip olmalarının önemini vurgularken öğretmenlerin nitelikli, gelişime, değişime ve yaşam boyu öğrenmeye açık olması gerektiğini ifade etmiştir. Okçabol (2004) da çalışmasında, öğretmen adaylarının yetiştirildiği eğitim-öğretim ortamı, (ders araç ve gereçleri, öğretmenlik mesleğini benimsetme, adayda kendine olan güveni artırma, öğrenciyi değerli bir insan olarak önem verme, insanlar arası ilişkinin, paylaşımcılığı ve destekleyiciliği açısından, bireysel özgürlüğe açıklığı, sosyal ve kültürel açıdan öğrenciyi zenginleştirilmesi, zihinsel ve düşünsel açıdan öğrenciyi geliştirmesi ve bilimsel yaklaşım kazandırılması açılarından) öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından yeterli görülmediğini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri de bunu desteklemiştir.

Çalışmada öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve öz-yeterlik inancı yüksek bir öğretmen adayı olmalarında özellikle Eğitim Bilimleri Bölümü derslerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sosyal Psikoloji, İnsan Hakları ve İletişim, Öğretim Teknolojileri ve

Materyal Tasarımı, Topluma Hizmet Uygulamaları, Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması, Sosyal Proje Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Program Geliştirme gibi derslerin isimleri açıkça belirtilmiştir. Bu sonuç derslere alanında uzman öğretim elemanlarının girmiş olmasıyla açıklanabilir. Çiçek ve İnce (2005) de çalışmalarında, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili deneyim kazanmalarına, kişisel özelliklerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmada görüş bildiren öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı aktif kılmak için programın felsefesinin ilerlemecilik, temel alınacak hedeflerin ise “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öz-yeterlik inancı yüksek bireyler olarak yetişmesine olanak sağlamak”, “öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak öğretmek” ve “toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmek” şeklinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşeceği şekilde kurgulanmasını ve ölçme ve değerlendirmenin objektif, süreç odaklı ve performansa dayalı olarak yapılması gerektiğini önermiştir. Korkut (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci merkezli uygulamalarla, geleneksel yöntemler karşılaştırılmış ve öğrenci merkezli uygulamaların başarıyı artırdığı, etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Baştürk (2011) de, Eğitim Fakültesi’nde öğretim elemanlarının sonucu değil süreci dikkate alan bir ölçme değerlendirme anlayışına sahip olduklarını ve bunun da bu fakültenin olumlu yanı olduğunu ifade etmiştir. Ekiz ve Yiğit (2007) tarafından öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen çalışmada da “Yaparak öğrenmem, etkili bir öğretmen olmam için yeterlidir.” görüşü ortaya çıkmıştır (Ekiz ve Yiğit, 2007). Ayrıca, Ekiz (2006) çalışmasında, öğretmen adaylarının öğrendikleri kuramsal bilgilerden uygulamada çok fazla yararlanamadıklarını, bunun “uygulama ve kuramsal dünyanın” farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. (Ekiz, 2006). Öte yandan Okçabol (2004), öğretmenlik mesleğinin ve Eğitim Fakültesi’nin bugünkü durumunu belirlemek amacıyla öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, Eğitim Fakültesi’nin ve alanla (branşla) ilgili derslerin, o dersleri öğretebilmek için eğitim-öğretim ortamının, yeni gelişmeleri yansıtmada, kuramsal açıdan ve uygulama açısından yeterli olmadığını belirtmiştir.

Ayrıca, katılımcılar ğretim elemanlarının, ğretim elemanlarının yeniliklere açık, alanında uzman, rehber, ğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen ve iletişim yeterliğine sahip olmaları gerektiğini önermiştir. Baştürk (2011) alışmasında, Eğitim Fakóltesi’ndeki ğretim elemanlarının öğrenciyle iletişimlerinin iyi olduğunu, onlara karşı sıcak ve anlayışlı davrandıklarını ifade etmiştir. Ancak, bazı adaylar da ğretim elemanlarının akademik kaygılarını derslerin işlenişine yansıttıklarını, bilimsel toplantı veya projeler nedeniyle dersleri ihmal ettiklerini, adayları araştırmalara katılmaya zorladıkları yönünde olumsuz yansımalar olduğunu; ayrıca ğretim elemanları adaylardan ısrarla yapısalcı olmalarını isterken kendilerinin bu konuda yeterince örnek olamadıklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi ile ilgili nitelikleri inceleyen Arslan ve Özpınar (2008), ğretmenin kişisel ve mesleki gelişimiyle ilgili olan nitelikleri; “ğrenciye rehberlik etmek”, “araştırmacı”, “sorgulayan”, “kendini yenileyen ve geliştiren”, “eğitim teknolojilerini kullanan”, “insan ilişkilerinde uzman” ve “öz değerlendirme yapan” şeklinde belirtmiştir.

Özabacı ve Acat (2005) alışmalarında, benzer bulgular elde etmiştir. Öğrencilere göre ideal öğretimde mutlaka bulunmasını gereken özellikler: bilgilendirici, mesleğini seven, dile hâkim, işini seven, güvenilir, bilgili, iletişim kurabilen, demokratik, dürüst, tarafsız özellikleri olmuştur (Özabacı ve Acat, 2005). Senemoğlu (2001) da, ğrenci görüşlerine göre ğretmen yeterliklerini tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. İyi bir öğretmenin kendilerine saygı ve sevgi duyan, dostça, sorunlarının çözümünde yardımcı olan, onları öğrenmeye heveslendiren, sınıfta disiplini sağlayan, dikkati konu üstüne çekip, planlı, dersine hazırlıklı gelen, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlamak üzere derste araç-gereç kullanan, yaşamdan örnekler verilmesini sağlayan, adil ve onlara başarısızlık duygusu yaşatmayan, gerek ders içinde, öğrenme yollarını çocuklara öğreten, öğrenciyle bir bütün olarak ilgilenip olumlu iletişim kurarak istendik davranışlar kazandıran kişi olması gerektiğini ifade etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar; amaçlar ve alt amaçlarla ilgili olarak açıklanmıştır.

5.1.1 Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1 Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” alt boyutunda, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark vardır.

5.1.1.2 Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.1.3 Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.1.4 Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “iletişim yeterlik algıları”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “genel yaşamboyu öğrenme algıları” arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı bir fark vardır.

5.1.1.5 Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

5.1.1.6 Öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenine göre, “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında İkinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır.

5.1.1.7 Öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenine göre, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” ve “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.1.8 Öğretmen adaylarının mezun olunan lise değişkenine göre, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.1.9 Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.1.10 Öğretmen adaylarının ortalama değişkenine göre, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları” boyutunda ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır.

5.1.1.11 Öğretmen adaylarının ortalama değişkenine göre, “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik algıları”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.1.12 Öğretmen adaylarının ikamet yeri değişkenine göre, “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “iletişim yeterlik algıları”, “teknoloji ve dijital yeterlik

algıları”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2 Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1 Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” arasında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır.

5.1.2.2 Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2.3 Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre, “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2.4 Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ve “genel öz-yeterlik inançları” arasında fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır.

5.1.2.5 Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2.6 Öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenine göre, “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme” ve “genel öz-yeterlik inanç” puanları arasında İkinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır.

5.1.2.7 Öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenine göre, “öğretme ve öğrenme süreci” ve “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2.8. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise değişkenine göre, “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2.9 Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre, “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ve “genel olarak öz-yeterlik inancı” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2.10 Öğretmen adaylarının akademik ortalama değişkenine göre, “kişisel gelişim ve mesleki değerler”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “öğretme öğrenme süreci” ve öz- yeterlik inanç toplam puanı arasında ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır.

5.1.2.11 Öğretmen adaylarının akademik ortalama değişkenine göre, “okul aile ve toplum ilişkileri” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2.12 Öğretmen adaylarının ikamet yeri değişkenine göre, “okul aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” ve “genel olarak öz-yeterlik inancı” arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.3 Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algıları İle Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki Sonuçları

5.1.3.1 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları (YBÖYÖ) ile öz-yeterlik inançları (ÖYİÖ) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4 Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

5.1.4.1 Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu eğitim fakültesinde derslere başladıklarında öğretmen yetiştirme programı hakkında bilgilendirilmediklerini, diğerleri ise eğitim bilimleri ve danışman öğretim elemanları tarafından bilgilendirildiklerini ifade etmiştir.

5.1.4.2 Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmeyi “*sürekli güncellenme, değişimi yakalayabilmek ve bilgi arayışı*” şeklinde tanımlarken öğretim elemanları da “*kendini sürekli geliştirme ve değişim*” olarak ifade etmiştir. Yine çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öz-yeterlik inancını, “*kişinin kendisine olan öz güveni*” ve “*kendini bilmek*” şeklinde tanımlarken öğretim elemanları da “*eğitiminin kendi potansiyelinin farkında olması, motivasyon ve öğrenme sonucunda yeterlikleri yükseltmek*” tanımını kullanmıştır.

5.1.4.3 Çalışmada görüşme yapılan hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarının tümü yaşam boyu öğrenme ve öz- yeterlik inancınının öğretmen adaylarına katkısı olduğunu hatta yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayının diğer öğretmen adayından farklı olduğunu vurgulamıştır.

5.1.4.4 Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı eğitimleri süresince “*öğrenmeyi öğrenme*”, “*kişisel gelişim ve girişimcilik*”, “*iletişim*” ve “*teknoloji ve dijital*” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kısmen kazandırıldığını söylerken diğerleri de kazandırılmadığını ifade etmiştir. Öte yandan öğretim elemanlarının yarısı derslerinde bu yeterlikleri kazandırıldığını diğerleri de kısmen kazandırabildiğini belirtmiştir.

5.1.4.5 Görüş bildiren hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu eğitim süresince “*kişisel gelişim ve mesleki değerler*”, “*öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme*”, “*öğrenme- öğretme sürecini yönetme*” ve “*okul, aile ve toplum ilişkileri*” boyutlarında öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verildiğini vurgulamıştır.

5.1.4.6 Çalışmada öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin oluşmasında ve öz-yeterlik inancı yüksek bir öğretmen adayı olmalarında özellikle eğitim bilimleri bölümü derslerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan görüş bildiren öğretim elemanlarının yarısı da derslerin etkili olduğunu ifade etmiştir.

5.1.4.7 Araştırmada görüş bildiren öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı aktif kılmak için programın felsefesinin İlerlemecilik, temel alınacak hedeflerin ise “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen ve öz-yeterlik inancı yüksek bireyler olarak yetişmesine olanak sağlamak”, “öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak öğretmek” ve “toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmek” şeklinde olması gerektiğini önermiştir.

Ayrıca, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşeceği şekilde kurgulanmasını ve ölçme ve değerlendirmenin objektif, süreç odaklı ve performansa dayalı olarak yapılmasını; öğretim elemanlarının yeniliklere açık, alanında uzman, rehber, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen ve iletişim yeterliğine sahip olmaları gerektiğini önermiştir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırmadan Elde Edilen Bulgulara ve Varılan Sonuçlara Dayalı Olarak Geliştirilen Öneriler:

5.2.1.1 Araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninde “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik” algıları alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu nedenle gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, bu farklılığın nedenleri detaylı olarak araştırılmalı ve öğretmen yetiştiren kurumlar bu yönde gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmelidir.

5.2.1.2 Yine araştırmadan elde edilen sonuçlardan öğretmen adaylarının “okul-aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” alt boyutları ve “genel olarak öz-yeterlik inançları” puan ortalamalarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir şekilde farklılık olduğu

görülmektedir. Bu nedenle gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda bu farklılığın nedenleri detaylı olarak araştırılmalıdır.

5.2.1.3 Araştırmada Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına yönelik yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişkiyi dinamik tutacak öğretmen adaylarına sorumluluklar verilmelidir.

5.2.1.4 Araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre “öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları”, “iletişim yeterlik algıları”, “kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları” ve “genel yaşamboyu öğrenme algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, bu farklılığın nedenleri detaylı olarak araştırılmalı ve öğretmen yetiştirme programlarına bu yönde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

5.2.1.5 Akademisyenler öğretmen adaylarına birer rehber olmalı ve mesleğe başlamadan önce öğretmenlik deneyimleri ile bilgi, beceri ve tutum yönlerinden gelişimlerini desteklemelidirler.

5.2.1.6 Öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimlerinde aldıkları, bilgi ve becerileri uygulamaya koymalarına olanak sağlayan Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması derslerinin daha etkili olabilmesi için uygulama kredileri artırılıp, stajların verimliliği sağlanmalıdır.

5.2.1.7 Öğretim elemanları derslerde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini belirleyebilecekleri uygulamalara başvurarak, adayların kendilerinde eksik gördükleri yönleri tamamlamalarına fırsat verecek ortamlar oluşturabilir ve bu süreçte onlara rehberlik edebilirler.

5.2.1.8 Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, öğretmen adayının aldığı öğretmenlik eğitiminden başlayıp öğretim süreci içerisinde yaşadığı deneyimlerle şekillenir. Öğretmen adaylarının eğitim -öğretim süreci içerisinde daha etkili ve yeterli olmaları için deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

5.2.1.9 Eğitim sisteminde, öğretmen adaylarının temel yeterlik alanlarının geliştirilme sürecine (anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik yeterliği, fen ve teknolojiye temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, kişisel teşebbüs ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve anlatım) dahil olmalarını sağlayacak ve fırsatlar sunacak yeni düzenlemelere gidilmesi uygun olacaktır.

5.2.1.10 Eğitim ve öğretimin amaçlarının, programlarının, içeriğinin, yöntemlerinin, ders araç- gereçlerinin temel yeterlik alanlarının kazanılmasını sağlayacak şekilde yenilenmesi, güncelleştirilmesi, yaygınlaştırılması önemlidir. Bu süreçte öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının dikkate alınması uygun olacaktır.

5.2.2 Kurumlara Yönelik Geliştirilen Öneriler:

5.2.2.1 Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının gelişimine ve niteliklerinin artırılmasına yönelik daha etkin ve yapıcı uygulamalar yürütülmelidir.

5.2.2.2 Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmesini sağlamak amacıyla öğretmen yetiştiren kurumlar yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları takip etmeye özen göstermelidir.

5.2.2.3 Öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeyi ve öz-yeterlik inancını aktif kılacak, alanda uzmanların vereceği konferanslar ve seminerler belli aralıklarla düzenlenmelidir.

5.2.2.4 Eğitim fakültelerinde okutulan dersler arasında özellikle yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarını kazandıracak derslerin eğitim programına alınması sağlanmalıdır.

5.2.2.5 Öğretmen yetiştiren kurumlarda akademisyenler öğretmen adaylarına girecekleri performans sınavında büyük önem taşıyan özellikle “iletişim yeterliği”,

“teknoloji ve dijital yeterlik”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “kişisel teşebbüs ve girişimcilik” yeterliklerini kazandırmaya büyük özen göstermelidirler.

5.2.2.6 Öğretmen yetiştiren kurumlarda akademisyenler öğretmen adaylarına “okul, aile ve toplum ilişkileri”, “öğretme-öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme”, “kişisel gelişim ve mesleki değerler” gibi öz-yeterlikleri uygulamalarla işlevsel hale getirmelidirler.

5.2.2.7 Öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenenler olarak yetişmesini sağlayacak öğretim elamanı, bina, laboratuvar, kütüphane, okul içi ve okul dışı uygulamaları ve donatım bakımından yeterli ölçütü esas alınarak düzenlemelidir.

5.2.2.8 Eğitim Fakültelerinde, öğretmen yetiştirme alanında yetkin öğretim elemanı sayısı artırılmalıdır.

5.2.2.9 Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması işi, yaşamboyu öğrenme bağlamında değerlendirilerek hizmet içi yetiştirme programları üniversite ve ilgili meslek kuruluşlarıyla işbirliği içinde ele alınıp planlanmalıdır.

5.2.1.10 Öğretmen öz-yeterlik çalışmaları, öğretmen adaylarının mesleğe atandıklarında gösterecekleri performans ve çabalarına kılavuzluk etmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi onların alan bilgisi, öğretmenlik formasyonu ve genel kültür alanlarında iyi eğitim almalarının yanı sıra, mesleki yeterlikleri yerine getirebileceklerine olan inançları ile yakından ilgilidir. Bu yeterliği aktif kılabilmek noktasında öğretmen adaylarının 1.sınıftan itibaren okullarda gözlem yapabilmeleri için gerekli ortam hazırlanmalıdır.

5.2.3 Araştırmacılara Yönelik Geliştirilen Öneriler:

5.2.3.1 Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda akademisyenler ve yöneticilerin de yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inancı konusundaki görüş, tutum ve yeterlik algıları araştırılmalıdır.

5.2.3.2 Öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayacak faktörlerden ikisidir. Bir öğretmen alanı ile ilgili ne kadar bilgili olursa olsun öz-yeterlik inancı yüksek ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu olumlu yönde değilse o öğretmenden derslerinde verimli olması beklenemez. Bu nedenle öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve tutumlarını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir.

5.2.3.3 Sekiz Temel Yeterlik Alanlarının her biri için Türkiye'deki tüm Eğitim Fakültelerindeki durum incelenebilir.

5.2.3.4 Öğretmen eğitimi programlarındaki çeşitli boyutların ve süreçlerin, ne tür öğretmenlik bilgi ve becerisi geliştirdiği, araştırma bulgularıyla teyit edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- AB Bakanlığı (2011). Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP). Avrupa Birliği Bakanlığı. <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=46033vel=1> 30 Haziran 2014 tarihinde erişildi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayıncılık.
- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Adams, D.N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen Eğitiminde Program Standartlar ve Akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405.
- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akıllı, M. (2007). *Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akkoyunlu, B. (2008). Information Literacy and Lifelong Learning. Keynote Speech. from: ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc 19 Ağustos 2010 tarihinde erişildi.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11–20.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.

- Aksu, Meral. (2005), Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bildiri Özetleri Kitabı, 22-23-24 Eylül 2005, Ankara
- Aküzüm, C. (2006). *Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin Öğretmen/Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. (Gözden Geçirilmiş 13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş Sekizinci Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.,.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Aldridge, J. M., Afari, E. And Fraser, B. J. (2012). Influence of Teacher Support and Personal Relevance on Academic Self-Efficacy and Enjoyment of Mathematics Lessons: A Structural Equation Modeling Approach. *Alberta Journal of Educational Research*. 58 (4), 614-633.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship Between Efficacy and The Instructional Practises of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*. 17, 89–95.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, O. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.

- Altunya, N. (2008). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008)* Yenibosna-İstanbul: Uygun Basım.
- Andresen, L., Boud, D. ve Cohen, R. (1995). *Experience-Based Learning: Contemporary Issues*. (Ed. G. Foley), Understanding Adult Education and Training, Sydney.
- Arsal, Z. (2006). “Self-Efficacy Beliefs of Teacher Candidates on Using A Computer in Teaching. Paper Presented at The Annual Meeting of the 6th International Educational Technologies Conference, Cyprus.
- Arsal, Z. (2011). Lifelong Learning Tendencies of the Prospective Teachers in The Bologna Process in Turkey. *ATTE Annual Cnference 2011:Teachers’ Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional*, Latvia University, Riga 496-509.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişiğe, Kalıcılığa, Öz-yeterlik İnancına ve Öz-düzenleme Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye için bir Model Önerisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri Ve Eğitim Fakültelerinin Kazandıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Aslan, O. ve Sağır-Uluçınar, Ş. (2008) . Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutumlarının, Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin ve Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*,4(2).

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atacanlı, M., F. (2007). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihi Değerlendirme (Lpa) Ölçeği Aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Davranışının Yıllara Göre Değişiminin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataüenal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ataüenal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki Çağdaş Uygulamalar ve Eğilimler*. MEB, Ankara.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye’de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Atık Kara, D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükledikleri Anlam (Anadolu Üniversitesi örneği). 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. 5-7 Eylül,
- Avrupa Komisyonu, (2007). *Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework*. ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf 23 Şubat 2014 tarihinde erişildi.
- Avşar, Z. (2012). *Türkiye için Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Oluşturulması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ayaydın, A. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Standart Kavramı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 159-172.
- Ayaz, M.F., Oral, B. ve Söylemez, M. (2015). Evaluation of the Post-Graduate Theses on Teacher Education in Turkey. *Elementary Education Online*, 14(2), 787-802.
- Aydın, A. (1998) Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, 275-286.
- Aydın, S. (2015). Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Mesleki Yeterlikler. M. Metin ve T.Aytaç (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*, 263-280. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, M, (1997) *Hasan Âli Yücel, Köy Enstitüleri ve Köy Eğitimi İle İlgili Yazıları, Konuşmaları*, I. B., İstanbul, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ayhan, S. (2005). Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme. *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 9-10 Aralık 2004. Ankara: Pegem A.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 1, 17-28.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 235-252.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları (Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bahn, D. (2006). Orientation of Nurses Towards Formal and Informal Learning: Motives and Perceptions. *Nurse Education Today*, 27, 723-730.
- Ballantine, J. (2012). *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*. USA: Pearson
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminden Akreditasyon Konusundaki Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in Changing Societies*. UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed), *Encyclopedia of Human Behavior*, (4), 71-81, New York: Academic Press. <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.doc> adresinden 06.10.2015 tarihinde erişildi.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bagnall, R. G. (2005). Dealing With Difference By Creating Dependency? A Critique of the Dependency Thesis in Lifelong Learning and Adult Education. *Paper Presented at the 35th Annual SCUTREA Conference*. University of Sussex. England. <http://brs.leeds.ac.uk/~beiwww/el.htm> 09 Şubat 2015 tarihinde erişildi.
- Baskan Atanur, G. (2001). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Baskan Atanur, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006) Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(1), 35-42.

- Başaran, S. S. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Baştürk, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1).
- Bay, E. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baydemir, G. (2009). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Behjoo, B. M. (2013). *The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self- Efficacy, Problem Solving Skills And Foreign Language Achievement*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bekci, B. ve İzgi, Ü. (2007). Eğitimde Bilgisayar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi, The Proceedings of 7th International Educational Technology Conference, 3-5 May, North Cyprus: Near East University.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşamboyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısından Türkiye’nin AB’deki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5 (2), 113-126.

- Beşoluk, Ş., ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi Dersleri ve Öğretmen Olma İsteğine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Beycioğlu K. ve Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar-2008, 7, 24, 369-382.
- Bıkmaz , H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bleicher, R.E. ve Lingren, J. (2005). Success in Science Learning and Preservice Science Teaching Self Efficacy. *Journal Science Teacher Education*, 16, 205-225.
- Bong, M.(1999). Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise. *The Journal of Experimantal Education*, 67(4), 315-331.
- Borat, O. (2010). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Eğitim Sektöründe Beklenen Gelişmeler. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi. *Projeler Dergisi*, (2), 32-44.
- Borko, H., Liston, D. ve Whitcomb, J.A. (2007) Genres of Empirical Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11

- Bostan, S. ve Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi Hemşirelik Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Davranışlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.
- Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. ve Cliffordson, C. (2012). General Self-Efficacy and Health-Related Quality of Life After Myocardial Infarction. *Psychology, Health ve Medicine*, 17(3), 346-355.
- Brinke, D., J., T., Sluijsmans., D., M., A., ve Jochems, W., M., G. (2009). Self-Assessment in University Assessment of Prior Learning Procedures. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1), 107-122. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370802568697> 20 Ekim 2014 tarihinde erişildi.
- Bryan, L.A., (1998). Learning Teach Elementary Science: A Case Study Of Teacher Beliefs about Science Teaching and Learning. *A paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*.
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30,(1).
- Bryce, J. (2006). Schools and Lifelong Learners. In J. Chapman, P. Cartwright ve E.J. McGilp (Eds.), *Lifelong Learning, Participation and Equity*. 243-263, Dordrecht: Springer.
- Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Bulut, İ. ve Oral, B. (2011). Self Efficacy Beliefs on Teaching Profession of Faculty of Science and Letters Graduates Who Continue Pedagogic Formation Program (Pedagojik Formasyon Programına Devam Eden Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Özyeterlilik Algıları), *INCCUI- I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Eskişehir, Ekim-2011.

- Bümen, N.T. ve Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Öz-yeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. *Eğitim ve Bilim*. 38, Sayı 169.
- Büyükduman, F.İ. (2006), *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (1996). *Türk Yükseköğretiminde Araştırma Eğitimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz ve Ş.,Demirel. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Campbell, R.J ve Kyriakides, L.(2000). The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A comparative Perspective, *Comparative Education, Volume 36(4)*, 383-395.
- Can, A. (2014). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Candy, P. C., Crebert, G. ve O’Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education* (Commissioned Report No. 28). Canberra: National Board of Employment, Education and Training.

- Candy, P. C. (2003). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. ve Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 821–832.
- Celep, C. (2002). The Correlation of The Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs, and Attitudes About Student Control. *National Forum*, 1-10.
- Chacon, T. C. (2005). Teachers' Sense of Efficacy and Selected Characteristics of Selected English As A Foreign Language Venezuelan Middle School Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chan, D. W. (2003). Multiple Intelligences and Perceived Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 23(5), 521-533.
- Chao, W. Y. (2001), "Using Computer Self-Efficacy Scale to Measure The Attitudes of Taiwan Elementary Preservice Teachers Toward Computer Technology (China)", *Unpublished Master Thesis*. Florida Atlantic University.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGlip, J., Walsh, M., Warren, E. ve Williams, I. (2003). *Lifelong Learning and Teacher Education*. Canberra: Australian Government Department of Education, Science and Training.
www.dest.gov.au/highered/eippubs.htm 09 Şubat 2014 tarihinde erişildi.
- Choi, N. (2005). Self-Efficacy and Self-Concept As Predictors of College Students' Academic Performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.

- Chu, R. J.C. (2010). How Family Support and Internet Self-Efficacy Influence The Effects of E-Learning Among Higher Aged Adults – Analyses of Gender and Age Differences. *Computers ve Education*, 55, 255–264.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihsel Gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cresson, C. J. ve Dean, G. J. (2000). Lifelong Learning and Adult Educators Beliefs: İmplications For Theory and Practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 205(9),87-98.
- Crick D. R., Broadfoot P. ve Claxton G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education*, 11(3), 247-272.
- Colardyn, D. (2004). Lifelong Learning Policies in France. *Int. J. Of Lifelong Education*, 26(6), 545-558.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Educatio*, 60, 323–337.
- Commission of the european communities, (2005). Recommendation of the European Parliament and of The Council on Key Competences For Lifelong Learning. 5 Ağustos 2010 tarihinde erişildi.
- Coutinho, S. (2008). Self-Efficacy, Metacogntion, and Performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1),165-172.
- Coşkun, O. (2007). Erzurum'daki Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Alanına Yönelik Öz-Yeterlik Seviyeleri Üzerine Bir İnceleme. *K. Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 201-221.

- Coşkun Diker, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun Diker, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 42, 108-120.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123–136.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akademik Başarının Etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Çallı, E. (2015). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretmenlik Bilgisi ve Öz-Yeterlik Seviyeleri Üzerine Nicel Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 36, Issue 4, Article 2.

- Çetin, B. (2007). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 27-29 Nisan 2007.
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77.
- Çevik, B. D. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Çiçek, Ş. ve İnce, M.L.(2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe*, 16 (3), 146-155.
- Çimen, O., Ekici, G., Gökmen, A., Altunsoy, S. ve Atık, A. D. (2010). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanımı Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16–18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS2_BildiriKitabi.pdf
22 Mayıs 2015 tarihinde erişildi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS Ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, C. (2013). *Sanal Dünyalarda Düzenlenen İngilizce İletişim Kurma Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İncasına ve Sosyal Bulunuşluklarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Çubukçu, F. (2008). Yabancı Dil Öğrenme Endişesi ile Öz-yeterlik Arasındaki Korelasyon Üzerine Bir Çalışma, *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1), [Online]: file:///C:/Users/cbu3216/Downloads/65-385-1-PB.pdf 22 Mayıs 2015 tarihinde erişildi.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures For Assessing Program Outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-139.
- Davey, J. A., Neale, J., ve Matthews, K. M. (2003). *Living and learning: Experiences of University After Age 40*. Wellington:Victoria University Press.
- Dehmel, A. (2006). Making A European Area of Lifelong Learning A Reality? Some Critical Reflections on The European Union's Lifelong Learning Policies. *Comparative Education*. 42(1), 49-62.
- Del Schalock, H., Schalock, M. D. ve Ayres, R. (2006). Scaling up Research in Teacher Education: New Demands On Theory, Measurement, And Design. *Journal of Teacher Education*, 57(2),102-119.
- Demir, S. ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisi. *Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 1-9.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). Developing Information Literacy Skills For Lifelong Learning in Elementary Education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6), 89-119.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, M. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC)*, Ankara, Turkey.

- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının ve Öğrenme Stillerinin Değerlendirilmesi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16–18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Web: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS2_BildiriKitabi.pdf 22 Mayıs 2015 tarihinde erişildi.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B.(2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algıları. 10 th. International Educational Technology Conference, 26-28 Nisan, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, 2, 1126- 1133.
- Demirel, M., ve Coşkun, Y. İ. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 111-134.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed). (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 100-111.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 159, 95-110.
- Dereobalı, N., ve Ünver, G. (2009). Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin Öğretim Elemanları Tarafından Genel Bir Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 161-181.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nden Günümüze İlköğretim Öğretmenleri Yetiştirilmesinin Tarihsel Boyutu ve Eğitimcilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 17-27.

- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- DPT, (2001). *Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim*, Özel İhtisas Komisyon Raporu. Ankara.
- Doyle, M. (1997), “Beyond Life History As A Student: Preservice Teachers’ Beliefs About Teaching and Learning”, *College Student Learning*, 31 (4), 519-532.
- Durdukoca-Fırat, Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Durusoy, O. (2011). *Öğretmen Yetiştirmede Web 2.0 ve Dijital Video Tekniklerinin Kullanılarak Öğretmenlik Öz-Yeterliliğinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2004). Lezbiyen ve Geylere Yönelik Tutum (LGYT) Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of HIV/AIDS*, 7(3), 106-112.
- Dünya Bankası, (2003). *Lifelong Learning in The Global Knowledge Economy: Challenges For Developing Countries*. Washington, DC: World Bank Publications.
- EC, (2003). *Implementing Lifelong Learning Strategies In Europe: Progress Report on The Follow-Up To The Council Resolution of 2002 On Lifelong Learning*. Brussels.
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G. (2006), Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2006). Öğretim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasına Yönelik Tutumlarının ve Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 20-22 Aralık 2004, 261-270, Ankara.
- Ekici, G. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005 Denizli.
- Ekici, G. ve Uzun, N. (2007). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının ve Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uluslar Arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Çanakkale. 16-18 Mayıs.
- Ekiz, D. (2006). Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.

- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, R. M. ve Flett, G. L. (2001). General Self-Efficacy and Control in Relation to Anxiety and Cognitive Performance. *Social Spring*, 20(1), 36-52.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 353-379.
- Erawana, P. (2015). Teacher Training through School-Based Program in Participatory Learning Promotion. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 177, 162–168.
- Erdamar, G. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, M. Yılmaz ve A. Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Öz-yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *Educational Technology Conference (IECT)*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erişti, B. (2004). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S.M. (2010). Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazı Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 118-133.

- Ersoy, A. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erten, İ.H. (2015). Listening to Practising Teachers: Implications for Teacher Training Programs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 581–588.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Özyeterlik Algıları İle Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eurostat (2005). Europe in figures. [Available online at: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>], 23 Ağustos 2011 tarihinde erişildi.
- Evans, E. D. ve Tribble, M. (1986). Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy and Commitment to Teaching Among Preservice Teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Arası Ergenlerin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., ve Ward, F.C. (1972). *Learning to Be: The World Of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> 15 Mart 2016 tarihinde erişildi.
- Figel, J. (2007). *Key Competences For Lifelong Learning-European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp_en.pdf 25 Aralık 2013 tarihinde erişildi.
- Friedman, I. A., (2003). Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonalrelations Efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.

- Gallagher, M. S. ve Ihanainen, P. (2015). Aesthetic Literacy: Observable Phenomena and Pedagogical Applications for Mobile Lifelong Learning (mLLL). *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(1), 15-34.
- Gencel, E. İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037- 1054.
- Gheblawi, A. E., Goolamally, N. ve Ahmad J. (2011). Lifelong Learning in Malaysia: Have We Achieved Our Goals. *Paper Presented to International Lifelong Learning Conference (ICLLL)*, Kuala Lumpur.
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984), “Teacher Efficacy: A Construct Validation”, *Journal of Educational Psychology*. 76, 569-582.
- Gibbs, C. (2002). Effective Teaching: Exercising Self-Efficacy and Thought Control of Action. <http://www.leeds.ac.uk> adresinden 22 Mayıs 2015 tarihinde erişildi.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researchers*, 33, 2-13.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 37(2), 479-507.

- Grollmann, F. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547.
- Gorrell, J., ve Hwang, Y. S. (1995). A Study of Self Efficacy Beliefs Among Pre-Service Teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education*. 28, 101–105.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., ve Keskin, N.(2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu*, Antalya.
- Gregg, J., P. (1996). *Psychological Implications and Personal Perceptions of Lifelong Learning For Adults In Life Satisfaction and Self-Esteem*. PhD Thesis, Graduate School of Wayne University.
- Grossman, G.M., Sands, M.K ve Brittingham, B. (2010). *Teacher Education Accreditation in Turkey: The Creation of a Culture of Quality*. Oxford, England: Pergamon.
- Güçlü, S., Bostan, N. ve Tabak, R., S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi Hemşirelik Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Davranışlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mayıs 2013, 21, 2, 459-468.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram Ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Çerçevesinde Halk Kütüphanelerinin Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak “Yaşam Boyu Öğrenme” vee Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamuiş*, 7(2). <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf> 3 Eylül 2015 tarihinde erişildi.
- Güngör, H., F. (2007). *Avrupa Birliği İçin Yaşam Boyu Öğrenim Temel Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerden “Yabancı Dillerde İletişim” Bağlamında Türkiye'nin Durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Günüç, S., Odabaşı, F. H. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Gürbüztürk, O. ve Şad, S. N. (2010). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Gürşen Otacioğlu, S. (2008). Konservatuar ve Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlilik ile Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 20, 147- 164.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Güvenç, H. (2011). Öğretmen Adayı Öğrencilerin Mesleki Öz-Yeterlilik Algıları ile Öğrenci Başarısı Sorumluluk Algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1410-1421.
- Hake, B. (1999). Lifelong learning policies in the European Union: Developments and issues. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 53-69.

- Hake, B. (2005). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme için Stratejik Bir Rol. *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 9-10 Aralık 2004. Ankara: Pegem A. s. 15-30.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hark Söylemez, N. ve Oral, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 44 – 60.
- Harmandar, M., Bayrakçıken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E., ve Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde “Okul Deneyimi” Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 148.
- Harpe, B. D. L., ve Radloff, A. (2001). Informed Teachers and Learners: The Importance of Assessing the Characteristics Needed for Lifelong Learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Hart, R. (2006). *Using E-Learning to Help Students Develop Lifelong Learning Skills*. PhD Thesis, Royal Roads University.
- Hasan, M., Khan, S.H., ve Clement, C.K. (2015). Emerging Trends of Using Open Source Technology for Sustainable Teacher Training Programme in Bangladesh. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 195, 862–871.
- Henson, R. K. (2002). The Effects of Participation in Teacher Research on Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education* 17, 819–836.

- Hoe-Lau, S. ve Woods, P. C. (2009). Understanding Learner Acceptance of Learning Objects: The Roles Of Learning Object Characteristics and Individual Differences. *British Journal of Educational Technology*, 40 (6), 1059–1075.
- Hofer, B. K., ve Pintrich, P. R. (1997). The development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Hofstetter, C. R., Zuniga, S., ve Dozier, D. M. (2001). Media Self-Efficacy: Validation of a New Concept. *Mass Communication ve Society*, 4(1), 61-76.
- Hondson, A. ve Spours, K. (2013). Three Versions of Localism: İmplications For Upper Secondary Education and Lifelong Learning in The UK. *Journal of Education Policy*, 27(2), 193-210.
- Hoy, A.W. ve Spero R.B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching: A Comparison Of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Housego, B. (1992). Monitoring Student Teachers' Feeling of Preparedness to Teach, Personal Teaching Efficacy, and Teaching Efficacy in a New Secondary Teacher Education Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 1, 49–64.
- HÖP (2006). Hayatboyu Öğrenme Programı Başvuru Kılavuzu. http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu%C3%B6%C4%9Frenme/llp_basvuru_kilavuzu1.pdf?sfvrsn=0 31 Mart 2014 tarihinde erişildi.
- Hsieh, H. J. (2010). Museum lifelong learning of the aging people. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4831-4835.
- Hughes, C., Blaxter, L., ve Jackson, S. (2006). Gender, Class And 'Race' in Lifelong Learning: Policy and Practice in The UK And EU. *British Educational Research Journal*, 32(5), 643–648.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. ve Own, Z. Y. (2010). Learner Readiness For Online Learning: Scale Development and Student Perceptions. *Computers and Education*. 30,1-11.

Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüş-Tutum ve Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Ireland Ministry of Education and Science, (2000). Learning For Life: White Paper on Adulteducation,july.http://www.irishtimes.com/newspaper/special/2000/whitepaper/adult_educ.pdf 09 Şubat 2014 tarihinde erişildi.

İlikli, Y. (2010). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Öğretmen Yetiştirme Sorunu (Darülmuallimin ve Darülmuallimatlardan Öğretmen Okullarına)*.Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.

Johnson, S., Wallece, M. ve Thompson S. (1999). Broadening The Scope of Assesment The Schools: Building Teacher Efficacy Student Assesment. *Journal of Negro Education*. 68, 398 407.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.

Kalaycı, T. (2008). *Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli Olarak Köy Enstitülerinin Etkileri:Eskişehir – Çifteler Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Kalkan, M. (2008). *Sosyal Öğrenme Kuramı*. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s. 289-313). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Kalkanlı, A. (2009). *Türkiye ile Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Mesleki Eğitim Dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., ve Meşeci B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, K. (2015). A Review of Studies on School Experience and Practice Teaching in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 147-162.
- Kavtelek, C. (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kaya, E. H. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kaya, N. (2012). *Türkiye’de Coğrafya Eğitimi: Program, Ders Kitapları ve Öğretmen Eğitimi Boyutu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kaynakhan, S. (2007). *Bazı Avrupa Ülkelerinde Yaygın Eğitim Uygulamalarına İlişkin Halk Eğitim Merkezi Yönetici Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Keser, H. (1988). *Bilgisayar Destekli Eğitim için Bir Model Önerisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kesici, Ş., Şahin, İ., ve Aktürk, A. O. (2009). Analysis of Cognitive Learning Strategies and Computer Attitudes, According to College Students' Gender and Locus of Control. *Computers in Human Behavior*, 25, 529–534.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitim Merkezi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği Ve Türkiye’de Yaşamboyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kilimci, S. (2009). Teacher Training in Some EU Countries and Turkey: How similar are they?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1975–1980.
- Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Knapper, C.(2006). Lifelong Learning Means Effective and Sustainable Learning Reasons, Ideas, Concrete Measures ,*CIEA 2006 25. International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*.
- Knapper, C. K., ve Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education (3rd ed.)*. London: Kogan Page.

- Koç, G. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçer, H.A. (1967). *Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848 - 1967)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Koçer, H.A. (1987). *Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişmesi*. Ankara: Uzman Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2004). Sosyal Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (6. Baskı) içinde (s. 197-220). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkut, B. (2006). Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8. Sınıf “Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma” Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kozcu-Çakır, N. ve Senler, B. (2007). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2013). Pre-Service Teachers as Lifelong Learners: University Facilities for Promoting Their Professional Development. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.

- Kurubacak, G. ve Canbek G. N. (2008). University-Community Partnerships in Adult Education: A Framework For Lifelong Learning (in Turkish). 8. *International Educational Technology Conference* (pp. 423-429). Eskişehir, Turkey.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-208.
- Küçükahmet, L., Önder Külahlıoğlu, Ş., Çalık, T., Öksüzoğlu, A.F., Korkmaz, A. ve Topses, G. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi ve Öz-yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi için Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23
- Johnson, S., Wallece, M. ve Thompson S., (1999). Broadening the Scope of Assesment The Schools: Building Teacher Efficacy Student Assesment. *Journal of Negro Education*, 68, 398-407.
- Laferrière, T., Lamon, M., ve Chan, C. (2006). Emerging e-trends and models in teacher education and professional development. *Teaching Education*, 17(1), 75-90.
- Leathwood, C., ve Francis, B. (2006). *Gender And Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements*. Routledge published.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation (2th Ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). A typology of mixed methods research designs. Quality & Quantity, *International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- Levine, A, (2006), Educating school teachers. The Education Schools Project, http://www,edschools.org/teacher_report,htm 07.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Lewis, N.S., (2004). The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*. 31(3), 119-134.
- Lin, E., Wang, J., Klecka, C.L., Odell, S.J. ve Spalding, E. (2010). Judging Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 295-301
- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., Simpson, T. ve Joshi, S. (2001). Assessing Readiness For Lifelong Learning. *Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference ve Exposition*. <http://openedpractices.org/files/Engineering%20and%20LLL%20at%20Penn> 18 Aralık 2013 tarihinde erişildi.
- Loads, D. (2007). Effective Learning Advisers' Perceptions of Their Role in Supporting Lifelong Learning. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 235-245. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13562510701192016> 20 Ekim 2014. tarihinde erişildi.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., Schwarzer, R. (2005). General Self-Efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence From Five Countries. *International Journal Of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Mahiroğlu, A. (2012). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. Ö.Demirel ve Z.Kaya (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş, 373-419. Ankara: Pegem Akademi.
- McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

- MEB. (1995). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1948–1995)*. MEB Basımevi. Ankara.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri:Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB. <http://otmg.meb.gov.tr> adresinden 05 Şubat 2013 tarihinde erişildi.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10 ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz-Yeterlikdüzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Milner H. R. ve Woolfolk-Hoy A. (2003). Teacher Self Efficacy Retaining Talented Teachers: A Case Study of An African American Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-276.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.
- Morken, E.M., Divitini, M., ve Haugalokken, O. (2007). Enriching spaces in practice-based education to support collaboration while mobile: The case of teacher education. *Journal on Computer Assisted Learning (JCAL)*, 23, 300-311.
- Morse, J. M. (2003). *Principles of mixed methods and multimethod research design*. Bulunduğu Eser: Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. CA: Sage Publications.
- Mutlu, M.(2003). Öğrenme Stilllerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Mwamwenda, T., S. (1992). Cognitive Development in African Children. *Genetic, Social ve General Psychology Monographs*, 118(1).

Nicolaescu, C. (2012). Lifelong Learning: English Studied through Online Practices. *Internaional Conference ICT for Language Learning 5th Edution*, 3(4), 92.

Odabaşı, H. F., ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* s. 39-43, 12-14 Mayıs 2007, Bakü: Azerbaycan. from: home.anadolu.edu.tr/~fodabasi/doc/ty25.pdf 06.04.2014 tarihinde erişildi.

Odabaş, H ve Polat, C. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı:International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey Proceedings içinde sunuldu* (596-606), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290.

Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 14.

Okçabol, R. (2004). Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirm, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Oral, B. ve Taha, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.

Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları. *Akademik bakış*. 14, 1-20.

- Ostinelli, G (2009) Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*. 44(2), 291-308.
- Ödemiş, S. İ. (2014). Havacılık Teknolojileri ve Yaşam Boyu Öğrenme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 512-519.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1). 101-121.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Duygusunun Belirlenmesi. *İstek Vakfı Okulları 1. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*. İstanbul.
- Özabacı, N. ve Acat, B. (2005). Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri İle İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 211-236.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algılarının Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KOÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Özcan, D. (2011). Evaluation of 4th And 5th Classes Teachers' Competence Perceptions towards Lifelong Learning. *International Journal of Learning and Teaching*. 3(1), 1-9.
- Özcan, D. ve Uzunboylu, H. (2012). Perceptions of Principals Towards Lifelong Learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(3) , 148-157.
- Özen, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 6.
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz-Yeterliliklerinin İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi, Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp Eğitimi ve Yetişkin Öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 25-28.
- Özdemir, S. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 54, 277-306.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özkan, O., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları. V. *Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, D. S. G. (2008). Innovations in Pre-School Teacher Education in Turkey. *Proceedings International Conference on Educational Sciences ICES'08*, Eastern Mediterranean University-Famagusta, North Cyprus.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Palmer, D. (2006). Durability of Changes in Self Efficacy of Preservice Primary Teachers. *International Journal of Science Education*. 28, 6, 655–671.

- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1997). *Current Directions in Self-efficacy Research*. In M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10,1-49. <http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html> 29 Kasım 2013 tarihinde erişildi.
- Pajares, F. (2002). Overwiev Of Social Cognitve Theory and Self Efficacy <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> 21 Kasım 2013 tarihinde erişildi.
- Patton, Q. M. (2002), *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Sage Publications, Inc.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: Ananalysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and A Professional Development Model. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (2), 189-220.
- Poyraz, H. (2013). Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenler. İ. Güleç, Ö. E. Akgün, M. Bayrakçı (Ed.), *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II* içinde (s. 128-132). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Riggs, I. M. ve . Enoch L. G. (1990). *Toward the Development of an Elementary Education*, 74, 625-637.
- Ritchie, L. and Williamon, A. (2012). Self-efficacy as a Predictor of Musical Performance Quality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (4), 334–340.
- Rogers, A. (2006). Lifelong Learning and The Absence of Gender. *International Journal of Educational Development*, 26, 189-208.

- Romi, S. ve Leyser, Y. (2006). Exploring İnclusion Pre-Service Training Needs: A Study of Variables Associated With Attitudes and Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rots, I. ve Aelterman A. (2008). Two Profiles of Teacher Education Graduates: a discriminant analysis of teaching commitment. *European Educational Research Journal*, 7(4), 523-534.
- Saban, A. (2006). *Okul Teknoloji Planlaması: İlköğretim Okulları İçin Uygulamalı Bir Model Önerisi ve Öğretmen Yetiştirme*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching?. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-186.
- Saracaloğlu, A.S. ve Yenice, N. (2009). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244-260.
- Saracaloğlu A.S. ve Dinçer B. (2009). A Study on Correlation Between Self-Efficacy and Academic Motivation of Prospective Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 320–325.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencil, D. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi(Electronic Journal of Social Sciences)*, 9 (33), 265-283.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

- Sarıkaya, H. (2004). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Düzeyleri Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Üniversitesi. Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Sarıoğlu, H., Özdemir, M. ve Yetim, F. (2005). Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Meslek Dersleri İle Öğretmenlik Uygulaması Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 79-87.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sayılan, F., ve Yıldız, A. (Ed.) (2005). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. ve Schwarzer, R. (2002). Is General Self Efficacy A Universal Construct?. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, Cilt I, 413-423. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Selvi, K.(2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 63.

- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2001). "Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri." Eğitimde Yansımalar: VI.2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara, 11-13 Ocak.
- Shahid, J, ve Thompson, D. (2001). Teacher Efficacy: A Research Synthesis. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle, WA, 2001)
- Soni, S. (2012). Lifelong Learning-Education and Training. *Learning and Teaching Methodology*, 5945, 1-14.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Steffens, K. (2015). Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59.
- Stevens, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences*. New Jersey: Erlbaum Associates Publishers.
- Sugawara, A.I., Thanitthar, P.R. ve Burt, L.M. (1998). Relationships Between Teaching Self-Efficacy, Work Environment Autonomy, and Teacher Competency Among Early Childhood Preservice Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 191 (1), 3-8.

- Sullivan, T. J. (2003). *Introduction to Social Problems*. Sixth Edition. Pearson Education. Boston.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’ De Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, M., Akbaşlı, S.veYanpar Yelken, T. (2010). Key Competences For Lifelong Learning: The Case of Prospective Teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, M. ve Uysal, İ.(2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 190–207.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 21–40.
- Şen, Ş. H. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-11.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- 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.

- Şensoy, O. ve Aydoğdu, M. (2008). Araştırma Soruşturma Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 69–93.
- Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve Gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(1), 69-75.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, R. S. (2005). Sağlık Hizmetlerinde Sürekli Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 62(1, 2, 3), 59-66
- Tamer, G., M. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme için Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Tan, Ş.(2007). *Öğretim ilke ve Yöntemleri*. Anakara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıseven, I. (2012). Examining Primary School Teachers' and Teacher Candidates' Sense of Efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 1479 – 1484.
- Taşkın, Ş. C. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63–75.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Taş, Mentiş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1),28-54.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Teyfur, M. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel, Ö. ve Karademir, E.,(2010). Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi”, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları II, 16-18 Mayıs 2010 Ankara. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS2_BildiriKitabi.pdf 22.05.2015 tarihinde erişildi.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Toygür, İ. (2012). *Türkiye'nin Katıldığı Avrupa Birliği Programları: Hayatboyu Öğrenme Programı*. İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, Yayın No:253, Ocak 2012, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice And Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944- 956.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 785–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

- Tuan, H. L, Chang, H. P, Wang, K. H., ve Treagust, D. F. (2000). The Development of An Instrument For Assessing Students' Perceptions of Teachers' Knowledge. *International Journal of Science Education*, 22 (4), 385-398.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Bilgisayar Programcılığı Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Tunceli Meslekyüksekokulu Örneği. *KSU Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 119-131.
- Turan, A. (2009). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara.
- UA (2014). Erasmus+ Program Rehberi. Türkiye Ulusal Ajansı. <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi.pdf?sfvrsn=30> Haziran 2014.tarihinde erişildi.

- Ulaş, A., H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Umay, A. (2000). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Umay, A. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısına Etkisi. *V.Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara ,16-18 Eylül
- Usluel, Y. K. ve Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretim Elemanlarının Bilgi Teknolojilerini Kullanmada Karşılaştıkları Engeller, Çözüm Önerileri ve Öz-yeterlik Algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 143-157.
- Uysal, Ö. ve İzmirli, Ö. Ş. (2008).Yaşam Boyu Öğrenme Programının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *VIII. International Education Technology Conference*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2).
- Uzunboylu, H. ve Hursen, C. (2011). Lifelong Learning Competence Scale: The Study of Validty and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 449-460.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz-Yeterlik Algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2006).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması.*Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1,2

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Varış, F. (1985). Eğitim Bilimine Giriş. *A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları*. 146,44.
- Von Carlsburg, G. (2006). Teacher Education in Germany: Critical Analysis of Recent Trends and recommendations for Future Improvements. *Pedagogika*, 82, 7–12.
- Vural, H.(2003). *Sürekli Eğitim ve Süreksizlikler*. Sürekli Eğitim Merkezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Vural, D.E. ve Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-yeterlik İnançları ve Görüşleri. *Elementary Education Online*, 7(2), [Online]: file:///C:/Users/cbu3216/Downloads/5000038256-5000053810-1-PB.pdf 22 Mayıs 2015 tarihinde erişildi.
- Wain, K. (2000). The Learning Society: Postmodern Politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.
- Watson, L. (2004). Lifelong Learning in Australia: A policy Failure. *Refereed Conference Paper Delivered to the Australian Association for Research in Education (AARE) National Conference*, 28 November-3 December 2004, Melbourne, Australia.
- White, A. G. (2009). *Ninth and Tenth Grade Student's Mathematics Self-Efficacy Beliefs: The Sources and Relationship to Teacher Classroom Interpersonal Behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Secondary Curriculum and Instruction, The University of Alabama.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.

- Woolfolk-Hoy, A. ve Spero R.B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yaman, S., Cansüngü-Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Yapılan Araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yanpar, Y. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka Öğretmen Yetiştirme Programlarının Standartlarının İngilizce Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çaprı, B.(2007). Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yapıcı, Ş., ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 321-326.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). The Perceptions of Academicians in Education Faculties on Their Lifelong Learning Competencies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 267-281.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M., ve Aytekin, H. (2006). Sınıf Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmen Yetiştirme Programından Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşmeleri: Niğde Üniversitesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.
- Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39),36-58.

- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 1-22.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliliklerine Yönelik Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 71-100.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz-Yeterlilik İnanç. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 50-54.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlilik Algıları ve Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38, 169.
- Yıldırım, A. (2012). Reform in Teacher Education: Conflicting Agendas, Main Issues and Need for Change (Öğretmen Eğitiminde Reform: Çatışma Alanları, Sorunlar ve Değişim İhtiyacı). *Paper presented at I. International Cyprus Educational Research Conference*. December. Girne, KKTC
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, C. (2014). *Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 50-54.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.
- YÖK. (1998). *T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Ankara.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Haziran 2007. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f . 19.05.2015 tarihinde erişildi.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* Pamukkale Üniversitesi, 28–30 Eylül, Denizli.
- Zeichner, K. (2005). A Research Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith ve K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Mahwah, NJ:
- Zelenak, M. S. (2011). Self-efficacy in Music Performance: Measuring The Sources Among Secondary School Music Students. Unpublished Doctoral Thesis, University of South Florida, Tampa, Florida, Erlbaum.
- Zengin, U.K. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EK-1

Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşme Formu

Tarih: ____/____/____
(Başlangıç/Bitiş) ____/____

Saat

Giriş

Merhaba, adım Gülenaz SELÇUK. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda YDÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi konusunda bir çalışma yapmaktayım. Öğretmen adaylarının Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inançlarını belirlemede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Görüşmede verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve isimleriniz gizli kalacak, bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. İzin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık otuz dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

SORULAR

1. Eğitim Fakültesinde derslere başladığınızda *Öğretmen Yetiştirme Programı* hakkında bilgilendirildiniz mi? Yanıtınız evet veya kısmen ise kim tarafından ya da hangi ders kapsamında bilgilendirildiniz?
2. Bir öğretmen adayı olarak sizden "*Yaşam Boyu Öğrenme*" ve "*Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı*" nı tanımlamanız istense kendi sözcüklerinizle nasıl bir tanım yaparsınız? "*Yaşam Boyu Öğrenme*" ve "*Öz-yeterlik İnancı*" deyince siz de çağrışım yapan kelimeler nelerdir?
3. *Yaşam Boyu Öğrenme* ve *Öz-Yeterlik İnancının* öğretmen adaylarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Düşünmüyorsanız neden? Lütfen açıklayınız.

4. Sizce, yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adayından farklı mıdır? Neden? Değilse neden? Lütfen açıklayınız.
5. Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “*öğrenmeyi öğrenme*”, “*kişisel gelişim ve girişimcilik*”, “*iletişim*” ve “*teknoloji ve dijital*” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırıldığını düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden? Lütfen açıklayınız.
6. Bir öğretmen adayı olarak size eğitiminiz süresince; “*kişisel gelişim ve mesleki değerler*”, “*öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme*”, “*öğrenme- öğretme sürecini yönetme*” ve “*okul, aile ve toplum ilişkileri*” boyutlarında öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verildiğini düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden? Lütfen açıklayınız.
7. *Yaşam Boyu Öğrenme* yeterliklerinin oluşmasında ve *Öz-Yeterlik İnancı* yüksek olan bir öğretmen adayı olmanızda verilen dersler etkili midir? Hangi dersler neden etkili ya da hangi dersler neden etkili olmamıştır?
8. “*Ben bu fakülteyi bitirdiğimde sürekli kendini geliştiren yeterli bir öğretmen olacağım*” inancının oluşması için programda öğretmen adaylarına yönelik *Yaşam Boyu Öğrenme* ve *Öz-Yeterlik İnancı* aktif kılacak neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

Bu önerileri şu sorular doğrultusunda açıklayınız.

- a) Programın felsefesi ne olmalıdır?
- b) Temel alınacak hedefler neler olmalıdır?
- c) Öğrenme-öğretme süreçleri nasıl kurgulanmalıdır?
- d) Ölçme-değerlendirme nasıl gerçekleştirilmelidir?
- e) Öğretim elemanlarının yeterlikleri neler olmalıdır?

EK-2

Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşme Formu

Tarih: ____/____/____
(Başlangıç/Bitiş) ____/____

Saat

Giriş

Merhaba, adım Gülenaz SELÇUK. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda YDÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi konusunda bir çalışma yapmaktayım. Öğretmen adaylarının Yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inançlarını belirlemede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Görüşmede verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve isimleriniz gizli kalacak, bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. İzin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık otuz dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

SORULAR

1. Eğitim Fakültesinde hangi dersi/ dersleri veriyorsunuz? Bu dersleri verirken kendinizi yeterli olarak hissediyor musunuz? Yanıt evet ise hangi yönlerde kendinizi yeterli görüyorsunuz? Yanıt hayır veya kısmen ise neden kendinizi yeterli olarak görmüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
2. Bir öğretim elemanı olarak sizden “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı” nı tanımlamanız istense kendi sözcüklerinizle nasıl bir tanım yaparsınız? “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Öz-yeterlik İnancı” deyince siz de çağrışım yapan kelimeler nelerdir?
3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancının öğretmen adaylarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Düşünmüyorsanız neden? Lütfen açıklayınız.

4. Sizce, yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip, öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen adayı diğer öğretmen adayından farklı mıdır? Neden? Değilse neden? Lütfen açıklayınız.
5. Derslerinizde; “*öğrenmeyi öğrenme*”, “*kişisel gelişim ve girişimcilik*”, “*iletişim*” ve “*teknoloji ve dijital*” gibi yaşam boyu öğrenme yeterliklerini öğretmen adaylarına kazandırabildiğinizi düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden? Lütfen açıklayınız.
6. Derslerinizde; “*kişisel gelişim ve mesleki değerler*”, “*öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme*”, “*öğrenme- öğretme sürecini yönetme*” ve “*okul, aile ve toplum ilişkileri*” boyutlarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancını pozitif yönde etkileyecek kazanımlar verdiğinizi düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden? Lütfen açıklayınız.
7. *Yaşam Boyu Öğrenme* yeterliklerinin oluşmasında ve *Öz-Yeterlik İnancı* yüksek olan bir öğretmen adayı yetiştirmenizde sizce verilen dersler etkili midir? Hangi dersler neden etkili ya da hangi dersler neden etkili olmamıştır?
8. Bir öğretim elemanı olarak, “*Ben bu fakülteyi bitirdiğimde sürekli kendini geliştiren yeterli bir öğretmen olacağım*” inancının oluşması için programda öğretmen adaylarına yönelik Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz-Yeterlik İnancı aktif kılacak neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

Bu önerileri şu sorular doğrultusunda açıklayınız.

- a) Programın felsefesi ne olmalıdır?
- b) Temel alınacak hedefler neler olmalıdır?
- c) Öğrenme-öğretme süreçleri nasıl kurgulanmalıdır?
- d) Ölçme-değerlendirme nasıl gerçekleştirilmelidir?
- e) Öğretim elemanlarının yeterlikleri neler olmalıdır?

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği (YBÖYÖ)

Açıklama: Bu bölümde “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algılarını Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında” belirlemek amacıyla oluşturulmuş maddeler yer almaktadır. Fakültenizde uygulanan öğretim programının bir öğretmen adayı olarak size katkılarını dikkate alarak maddeleri inceleyip görüşlerinizi belirtirseniz sevinirim. İyi çalışmalar.

<i>ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI SAYESİNDE...</i>	1.Kesinlikle Katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle Katılıyorum
A- ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETERLİĞİ					
1.Zorluklarla mücadelede kararlıyım.					
2.Öğrenme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilirim.					
3.Kendi öğrenme yaşantılarımı düzenleyebilirim.					
4.Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeye yönelik ilgiyi dinamik tutabilirim.					
5.Yaşam boyu öğrenme ortamlarını hazırlayabilirim.					
6.Riskleri yönetebilirim.					
7.Mesleki gelişim için mevcut fırsatların fark edebilirim.					
8.Başkalarının önderliğini beklemeden harekete geçebilirim.					
9.Öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilirim.					
10.İhtiyaçlar doğrultusunda kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarabilirim.					

11. Değişim ve zorluklarla başa çıkabilirim.					
12. Öğretim süreçlerinde inisiyatif kullanabilirim.					
13. Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak yeni diller öğrenebilirim.					
B- İLETİŞİM YETERLİĞİ					
14. Farklı iletişim ortamlarında (resmi ya da resmi olmayan) iletişim kurabilirim.					
15. Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla eleştirel ve yapıcı diyaloglar kurabilirim.					
16. Duygu ve düşüncelerimi hem sözlü hem de yazılı şekilde ifade edebilirim.					
17. Beden dilini etkili kullanabilirim.					
18. Karşımdaki kişilerle açık ve anlaşılır biçimde iletişim kurabilirim.					
19. İletişimi destekleyici fiziksel ortamlar (ses, ışık, ısı vs.) oluşturabilirim.					
20. Öğrencilerimle aramdaki iletişim engellerini kaldırabilirim.					
21. Alanıma ait bilgileri sınıf içi iletişimde yetkin bir biçimde kullanabilirim.					
22. Alışlagelmiş kalıpların (önyargı) dışında düşünebilirim.					
C- TEKNOLOJİ VE DİJİTAL YETERLİĞİ					
23. Sınıf içi etkinliklerde teknolojik araçlardan faydalanabilirim.					
24. Alanımdaki yeni teknolojileri araştırıp kullanabilirim.					
25. Kültürel, toplumsal ve mesleki amaçlar için sosyal ağlara (facebook, twitter vs.) dâhil olabilirim.					
26. Elektronik ortamdaki kaynaklardan yararlanabilirim (e-kütüphane vs.).					
27. Bilgi teknolojilerini güvenilir biçimde kullanabilirim.					
28. Mesleki gelişimde bilişim teknolojilerinden yararlanabilme yeterliliğine sahibim.					
D-KİŞİSEL TEŞEBBÜS VE GİRİŞİMCİLİK YETERLİĞİ,					
29. Öğrenme-öğretme sürecinde empati kurabilirim.					
30. İletişimde olduğum kişilerle empati kurabilirim.					
31. Öğrenme sürecinde gerektiğinde işbirliği içinde çalışabilirim.					

EK-4

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği (YBÖYÖ) Uzman Görüş Formu

Açıklama: Bu bölümde “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algılarını Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında” belirlemek amacıyla oluşturulmuş maddeler yer almaktadır. Maddeleri inceleyip görüşlerinizi belirtirseniz sevinirim. İyi çalışmalar.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI SAYESİNDE...	Gerekli	Yararlı/Yetersiz	Gereksiz	KGO
1. Duygu ve düşüncelerimi hem sözlü hem de yazılı şekilde ifade edebilirim.	14	0	1	0,87
2. Farklı iletişim ortamlarında (resmi ya da resmi olmayan) iletişim kurabilirim.	15	0	0	1,00
3. Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla eleştirel ve yapıcı diyaloglar kurabilirim.	14	0	1	0,87
4. Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak yeni diller öğrenebilirim.	15	0	0	1,00
5. İletişimde olduğum kişilerle empati kurabilirim.	15	0	0	1,00
6. Karşımdaki kişilerle açık ve anlaşılır biçimde iletişim kurabilirim.	15	0	0	1,00
7. İletişimi destekleyici fiziksel ortamlar (ses, ışık, ısı vs.) oluşturabilirim.	15	0	0	1,00
8. Alanıma ait bilgileri sınıf içi iletişimde yetkin bir biçimde kullanabilirim.	15	0	0	1,00
9. Beden dilini etkili kullanabilirim.	15	0	0	1,00
10. Öğrencilerimle aramdaki iletişim engellerini kaldırabilirim.	14	0	1	0,87
11. Mesleki gelişimde bilişim teknolojilerinden yararlanabilme yeterliliğine sahibim.	15	0	0	1,00
12. Elektronik ortamdaki kaynaklardan yararlanabilirim (e-kütüphane vs.).	15	0	0	1,00
13. Kültürel, toplumsal ve mesleki amaçlar için sosyal ağlara (facebook, twitter vs.) dâhil olabilirim.	15	0	0	1,00

14. Sınıf içi etkinliklerde teknolojik araçlardan faydalanabilirim.	15	0	0	1,00
15. Alanımdaki yeni teknolojileri araştırıp kullanabilirim.	14	0	1	0,87
16. Bilgi teknolojilerini güvenilir biçimde kullanabilirim.	15	0	0	1,00
17. İhtiyaçlar doğrultusunda kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarabilirim.	13	0	2	0,73
18. Mesleki gelişim için mevcut fırsatların fark edebilirim.	15	0	0	1,00
19. Kendi öğrenme yaşantılarımı düzenleyebilirim.	15	0	0	1,00
20. Değişim ve zorluklarla başa çıkabilirim.	15	0	0	1,00
21. Öğrenme sürecinde gerektiğinde işbirliği içinde çalışabilirim.	15	0	0	1,00
22. Öğrenme-öğretme sürecinde empati kurabilirim.	14	0	1	0,87
23. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeye yönelik ilgiyi dinamik tutabilirim.	12	0	3	0,60
24. Yaşam boyu öğrenme ortamlarını hazırlayabilirim.	15	0	0	1,00
25. Öğrenme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilirim.	15	0	0	1,00
26. Öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilirim.	14	0	1	0,87
27. Öğrenmeyi öğrenmede kararlıyım.	13	0	2	0,73
28. Alanımda yaratıcı ve yenilikçi olabilirim.	15	0	0	1,00
29. Çevremdeki insanlarla İyi bir iletişim ağı oluşturabilirim.	14	0	1	0,87
30. Zorluklarla mücadelede kararlıyım.	13	0	2	0,73
31. Riskleri yönetebilirim.	14	0	1	0,87
32. Alışlagelmiş kalıpların (önyargı) dışında düşünebilirim.	14	0	1	0,87
33. Başkalarının önderliğini beklemeden harekete geçebilirim.	15	0	0	1,00
34. Bir olayı farklı bakış açılarından değerlendirebilirim.	15	0	0	1,00
35. Alanımla ilgili konularda doğru kararlar verebilirim.	15	0	0	1,00
36. Öğretim süreçlerinde aktif olabilirim.	13	0	2	0,73
37. Problem çözme sürecinde istekli davranışlar sergileyebilirim.	15	0	0	1,00

38. Öğretim süreçlerinde inisiyatif kullanabilirim.	13	0	2	0,73
UZMAN SAYISI	15			
KAPSAM GEÇERLİK ÖLÇÜTÜ	0,49			
KAPSAM GEÇERLİK İNDEKSİ	0,923			

Not: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ)'ne ait uzman görüşlerini belirten tablodaki hesaplamalar; uzmanların her bir ölçek maddesine verdikleri yanıtlardan yararlanılarak, her bir madde için ayrı ayrı aşağıdaki formülden yararlanılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

NG: Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı

N: Maddeye görüş belirten uzmanların sayısı (Yurdagül, 2005).

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)’nin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Md. No	Faktörler	Rot. Önce Fak. Yük	Rot. Sonra Fak. Yükü	Mad. Top. r	Alt Test Mad. r
	<i>ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETERLİĞİ</i>				
30.	Zorluklarla mücadelede kararlıyım.	,601	,665	,605	,693
25.	Öğrenme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilirim.	,571	,655	,569	,698
19.	Kendi öğrenme yaşantılarımı düzenleyebilirim.	,561	,645	,575	,710
23.	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeye yönelik ilgiyi dinamik tutabilirim.	,631	,628	,625	,699
24.	Yaşam boyu öğrenme ortamlarını hazırlayabilirim.	,549	,626	,552	,695
31.	Riskleri yönetebilirim.	,498	,609	,498	,607
18.	Mesleki gelişim için mevcut fırsatların fark edebilirim.	,496	,608	,497	,651
33.	Başkalarının önderliğini beklemeden harekete geçebilirim.	,454	,604	,486	,596
26.	Öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilirim.	,549	,597	,559	,714
17.	İhtiyaçlar doğrultusunda kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarabilirim.	,577	,580	,564	,618
20.	Değişim ve zorluklarla başa çıkabilirim.	,478	,536	,509	,650
38.	Öğretim süreçlerinde inisiyatif kullanabilirim.	,275	,431	,292	,451
4.	Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak yeni diller öğrenebilirim.	,213	,317	,211	,444
	<i>İLETİŞİM YETERLİĞİ</i>				

2.	Farklı iletişim ortamlarında (resmi ya da resmi olmayan) iletişim kurabilirim.	,612	,742	,651	,663
3.	Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla eleştirel ve yapıcı diyaloglar kurabilirim.	,558	,654	,564	,657
1.	Duygu ve düşüncelerimi hem sözlü hem de yazılı şekilde ifade edebilirim.	,472	,653	,533	,608
9.	Beden dilini etkili kullanabilirim.	,490	,617	,527	,651
6.	Karşımdaki kişilerle açık ve anlaşılır biçimde iletişim kurabilirim.	,565	,590	,598	,714
7.	İletişimi destekleyici fiziksel ortamlar (ses, ışık, ısı vs.) oluşturabilirim.	,545	,579	,559	,709
10.	Öğrencilerimle aramdaki iletişim engellerini kaldırabilirim.	,523	,556	,549	,695
8.	Alanıma ait bilgileri sınıf içi iletişimde yetkin bir biçimde kullanabilirim.	,586	,553	,586	,737
32.	Alışlagelmiş kalıpların (önyargı) dışında düşünebilirim.	,446	,430	,413	,628
TEKNOLOJİ VE DİJİTAL YETERLİĞİ					
14.	Sınıf içi etkinliklerde teknolojik araçlardan faydalanabilirim.	,695	,752	,692	,633
15.	Alanımdaki yeni teknolojileri araştırıp kullanabilirim.	,663	,745	,662	,507
13.	Kültürel, toplumsal ve mesleki amaçlar için sosyal ağlara (facebook, twitter vs.) dâhil olabilirim.	,644	,735	,644	,556
12.	Elektronik ortamdaki kaynaklardan yararlanabilirim (e-kütüphane vs.).	,671	,710	,668	,632
16.	Bilgi teknolojilerini güvenilir biçimde kullanabilirim.	,663	,707	,655	,618
11.	Mesleki gelişimde bilişim teknolojilerinden yararlanabilme yeterliliğine sahibim.	,598	,699	,594	,565

	<i>KİŞİSEL TEŞEBBÜS VE GİRİŞİMCİLİK YETERLİĞİ</i>				
22.	Öğrenme-öğretme sürecinde empati kurabilirim.	,759	,794	,767	,629
5.	İletişimde olduğum kişilerle empati kurabilirim.	,629	,724	,645	,555
21.	Öğrenme sürecinde gerektiğinde işbirliği içinde çalışabilirim.	,566	,632	,579	,597

Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)

Açıklama: Bu bölümde “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarını Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında” belirlemek amacıyla oluşturulmuş maddeler yer almaktadır. Fakültenizde uygulanan öğretim programının bir öğretmen adayı olarak size katkılarını dikkate alarak maddeleri inceleyip görüşlerinizi belirtirseniz sevinirim. İyi çalışmalar.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI SAYESİNDE...	1.Yetersiz	2.Çok Az Yeterli	3.Biraz Yeterli	4.Oldukça Yeterli	5.Çok Yeterli
A- OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ					
1.Velilerle ilişkilerimde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunabilirim.					
2.Öğrencilerimin velileriyle etkili iletişim kurabilirim.					
3.Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyabilirim.					
4.Bulduğum çevrenin sorunlarına karşı duyarlı olabilirim.					
5.Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutacak önlemler alabilirim.					
6.Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamları eğitim amaçlı kullanabilirim.					
7.Veliler, Okul Yönetimi ve öğrenci ile işbirliği yapabilirim.					
8.Değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşabilirim.					
9.Velileri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirebilirim.					
10.Okul çevresinin olanaklarından eğitim-öğretim faaliyetleri için yararlanabilirim.					
11.Okulun bulunduğu çevreyi analiz edebilirim.					
12.Öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alabilirim.					
B- ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ					

13.Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilirim.					
14.Ders dışı etkinlikler (eğitsel,sosyal,kültürel vb.) gerçekleştirebilirim.					
15.Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme konusundaki çabalarını cesaretlendirebilirim.					
16.Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarını etkili biçimde düzenleyebilirim.					
17.Zaman yönetimini planlayabilirim.					
18.Dersimi planlı bir şekilde işleyebilirim.					
19.Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlayabilirim.					
20.Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda eğitim verebilirim.					
21.Öğrencilerime rol model olabilirim.					
22.Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirim.					
23.Öğrencilerime içeriğe uygun materyal hazırlama fırsatı verebilirim.					
24.Öğrencilerimdeki davranış problemleri için onlara rehberlik yapabilirim.					
25.Öğretmenlik mesleğine ilişkin yasaları izleyebilirim.					
26.Özel eğitime muhtaç öğrenciler için var olan yasa ve yönetmeliklerdeki önlemlerin alınması konusunda çaba harcayabilirim					
27.Öfke kontrolünü ve stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim.					
C- ÖĞRENME SÜRECİNİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME					
28.Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin çeşitli boyutlardaki (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) öğrenmelerini ölçebilirim.					
29.Ölçme sonuçlarını tablo ve grafik türü görsel verilere dönüştürebilirim.					
30.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz edebilirim.					
31.Öğrencilerimi değerlendirirken kullanacağım ölçme, değerlendirme, yöntem ve tekniklerini belirleyebilirim.					
32.Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim ve düzeltme sağlayabilirim.					
33.Öğrenme sürecini izlemeye yönelik verileri yorumlayabilme yeterliğine sahibim.					
34.Verilere göre öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilirim.					

35.Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçlarını (Port folyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.) hazırlayabilirim.					
36.Öğretim programını uygulama yeterliğine sahibim.					
D- KİŞİSEL GELİŞİM VE MESLEKİ DEĞERLER					
37.Öğrencilerimin başarılı olacağına inanırım.					
38.Öğrencilerime değer veririm.					
39.Öğrencilerimin öğrenebileceğine inanırım.					
40.Öğrencilerimi anlamaya çalışırım.					
41.Ulusal ve evrensel değerlere önem veririm.					
42.Öğrencilerime saygı gösteririm.					
43.Meslekî gelişmeleri izleyebilirim.					

Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ) Uzman Görüş Formu

Açıklama: Bu bölümde “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarını Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında” belirlemek amacıyla oluşturulmuş maddeler yer almaktadır. Maddeleri inceleyip görüşlerinizi belirtirseniz sevinirim. İyi çalışmalar.

<i>ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI SAYESİNDE...</i>	Gerekli	Yararlı/Yetersiz	Gereksiz	KGO
1. Öğrencilerime değer veririm.	15	0	0	1,0
2. Öğrencilerimi anlamaya çalışırım.	15	0	0	1,0
3. Öğrencilerime saygı gösteririm.	15	0	0	1,0
4. Öğrencilerimin öğrenebileceğine inanırım.	14	0	1	0,8
5. Öğrencilerimin başarılı olacağına inanırım.	15	0	0	1,0
6. Ulusal ve evrensel değerlere önem veririm.	14	0	1	0,8
7. Öz değerlendirme yapabilirim.	15	0	0	1,0
8. Kişisel gelişimimi sürdürebilirim.	15	0	0	1,0
9. Meslekî gelişmeleri izleyebilirim.	15	0	0	1,0
10. Kendi alanımdaki meslekî gelişmelere katkı sağlayabilirim.	15	0	0	1,0
11. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirim.	15	0	0	1,0
12. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yasaları izleyebilirim.	14	0	1	0,8
13. Görev ve sorumluluklarımı yerine getirebilirim.	13	0	2	0,7
14. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlayabilirim.	14	0	1	0,8
15. Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme konusundaki çabalarını cesaretlendirebilirim.	14	0	1	0,8

16. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları öğrencilerime kazandırabilirim.	13	0	2	0,7
17. Öfke kontrolünü ve stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim.	15	0	0	1,0
18. Özel eğitime muhtaç öğrenciler için var olan yasa ve yönetmeliklerdeki önlemlerin alınması konusunda çaba harcayabilirim.	13	0	2	0,7
19. Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda eğitim verebilirim.	14	0	1	0,8
20. Öğrencilerime uygulayacağım öğretim programı hakkında bilgi sahibiyim.	15	0	0	1,0
21. Öğretim programını uygulama yeterliğine sahibim.	15	0	0	1,0
22. Dersimi planlı bir şekilde işleyebilirim.	15	0	0	1,0
23. Gerekli materyalleri hazırlayabilirim ya da temin edebilirim.	14	0	1	0,8
24. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarını etkili biçimde düzenleyebilirim.	15	0	0	1,0
25. Ders dışı etkinlikler(eğitsel,sosyal,kültürel vb.) gerçekleştirebilirim.	14	0	1	0,8
26. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilirim.	15	0	0	1,0
27. Zaman yönetimini planlayabilirim.	15	0	0	1,0
28. Öğrencilerimdeki davranış problemleri için onlara rehberlik yapabilirim.	15	0	0	1,0
29. Öğrencilerimin gelişim özelliklerini takip edebilirim	15	0	0	1,0
30. Öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alabilirim.	15	0	0	1,0
31. Öğrencilerime rol model olabilirim.	15	0	0	1,0
32. Öğrencilerime ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik edebilirim.	15	0	0	1,0
33. Öğrencilerime içeriğe uygun materyal hazırlama fırsatı verebilirim.	13	0	2	0,7
34. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	15	0	0	1,0
35. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyebilirim.	15	0	0	1,0
36. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler ve düzeltmeler yapabilirim.	15	0	0	1,0

37. Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirebilirim.	15	0	0	1,0
38. Öğrencilerimi değerlendirirken kullanacağım ölçme, değerlendirme, yöntem ve tekniklerini belirleyebilirim.	15	0	0	1,0
39. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin çeşitli boyutlardaki (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) öğrenmelerini ölçebilirim.	15	0	0	1,0
40. Öğrenme sürecini izlemeye yönelik verileri yorumlayabilme yeterliğine sahibim.	15	0	0	1,0
41. Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim ve düzeltme sağlayabilirim.	14	0	1	0,8
42. Verilere göre öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilirim.	15	0	0	1,0
43. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz edebilirim.	15	0	0	1,0
44. Ölçme sonuçlarını tablo ve grafik türü görsel verilere dönüştürebilirim.	13	0	2	0,7
45. Öğrencilerimin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	15	0	0	1,0
46. Değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşabilirim.	15	0	0	1,0
47. Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçlarını (Port folyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.) hazırlayabilirim.	15	0	0	1,0
48. Okulun bulunduğu çevreyi analiz edebilirim.	15	0	0	1,0
49. Okul çevresinin olanaklarından eğitim-öğretim faaliyetleri için yararlanabilirim.	15	0	0	1,0
50. Okulun kültür merkezi olması için çaba harcayabilirim	13	0	2	0,7
51. Öğrencilerimin velileriyle etkili iletişim kurabilirim.	14	0	1	0,8
52. Öğrencilerimin velileriyle olan ilişkilerimde yansız olabilirim.	14	0	1	0,8
53. Veliler, Okul Yönetimi ve öğrenci ile işbirliği yapabilirim.	15	0	0	1,0
54. Bulduğum çevrenin sorunlarına karşı duyarlı olabilirim.	14	0	1	0,8

55. Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamları eğitim amaçlı kullanabilirim.	15	0	0	1,0
56. Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyabilirim.	15	0	0	1,0
57. Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutacak önlemler alabilirim.	14	0	1	0,8
58. Velilerle ilişkilerimde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunabilirim.	15	0	0	1,0
59. Velileri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirebilirim.	15	0	0	1,0
UZMAN SAYISI	15			
KAPSAM GEÇERLİK ÖLÇÜTÜ	0,49			
KAPSAM GEÇERLİK İNDEKSİ	0,943			

Not: Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)'ne ait uzman görüşlerini belirten tablodaki hesaplamalar; uzmanların her bir ölçek maddesine verdikleri yanıtlardan yararlanılarak, her bir madde için ayrı ayrı aşağıdaki formülden yararlanılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

NG: Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı

N: Maddeye görüş belirten uzmanların sayısı (Yurdagül, 2005).

EK-8

**Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)'nin Faktör Yük Değerleri ve
Madde Toplam Korelasyon Sonuçları**

Md. No	Faktörler	Rot. Önce Fak. Yük	Rot. Sonra Fak. Yükü	Madde Top. r	Alt Test Mad. r
	<i>OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ</i>				
58.	Velilerle ilişkilerimde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunabilirim	,553	,722	,613	,626
51.	Öğrencilerimin velileriyle etkili iletişim kurabilirim	,470	,684	,579	,638
56.	Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyabilirim	,585	,682	,549	,559
54.	Bulduğum çevrenin sorunlarına karşı duyarlı olabilirim	,542	,663	,576	,654
57.	Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutacak önlemler alabilirim	,550	,662	,546	,602
55.	Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamları eğitim amaçlı	,551	,655	,601	,704
53.	Veliler, Okul Yönetimi ve öğrenci ile işbirliği yapabilirim	,365	,622	,567	,686
46.	Değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle	,540	,621	,527	,595
59.	Velileri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirebilirim	,606	,620	,491	,607
49.	Okul çevresinin olanaklarından eğitim-öğretim faaliyetleri için yararlanabilirim	,520	,608	,566	,683
48.	Okulun bulunduğu çevreyi analiz edebilirim	,536	,600	,444	,576
30.	Öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alabilirim	,448	,436	,392	,615
	<i>ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ</i>				
26.	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilirim	,333	,704	,609	,667
25.	Ders dışı etkinlikler(eğitsel, sosyal,kültürel vb.) gerçekleştirebilirim	,007	,348	,660	,479
15.	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme konusundaki çabalarını	,412	,596	,492	,625
24.	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarını etkili biçimde	,233	,588	,629	,761

27.	Zaman yönetimini planlayabilirim	,433	,584	,419	,532
22.	Dersimi planlı bir şekilde işleyebilirim	,434	,582	,485	,623
14.	Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için uygun öğrenme ortamları	,371	,540	,388	,548
19.	Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda eğitim verebilirim	,412	,529	,366	,488
31.	Öğrencilerime rol model olabilirim	,449	,500	,394	,582
11.	Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirim	,287	,488	,391	,543
33.	Öğrencilerime içeriğe uygun materyal hazırlama fırsatı verebilirim	,513	,487	,447	,641
28.	Öğrencilerimdeki davranış problemleri için onlara rehberlik yapabilirim	,469	,474	,448	,650
12.	Öğretmenlik mesleğine ilişkin yasaları izleyebilirim	,487	,430	,288	,471
18.	Özel eğitime muhtaç öğrenciler için var olan yasa ve yönetmeliklerdeki önlemlerin alınması konusunda çaba harcayabilirim	,417	,429	,361	,546
17.	Öfke kontrolünü ve stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim	,328	,362	,237	,449
	ÖĞRENME SÜRECİNİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME				
39.	Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin çeşitli boyutlardaki (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) öğrenmelerini ölçebilirim	,491	,706	,661	,687
44.	Ölçme sonuçlarını tablo ve grafik türü görsel verilere dönüştürebilirim	,623	,690	,506	,478
43.	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz edebilirim	,532	,654	,565	,641
38.	Öğrencilerimi değerlendirirken kullanacağım ölçme, değerlendirme,	,451	,645	,543	,619
41.	Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim ve düzeltme	,506	635	,602	,698
40.	Öğrenme sürecini izlemeye yönelik verileri yorumlayabilme yeterliğine	,336	,623	,551	,618
42.	Verilere göre öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilirim	,516	,596	,559	,658
47.	Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçlarını (Port folyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)hazırlayabilirim	,601	,593	,543	,630
21.	Öğretim programını uygulama yeterliğine sahibim	,488	,516	,443	,591

	<i>KİŞİSEL GELİŞİM VE MESLEKİ DEĞERLER</i>				
5.	Öğrencilerimin başarılı olacağına inanırım	,603	,726	,622	,519
1.	Öğrencilerime değer veririm	,528	,681	,572	,534
4.	Öğrencilerimin öğrenebileceğine inanırım	,465	,662	,519	,470
2.	Öğrencilerimi anlamaya çalışırım	,520	,629	,558	,578
6.	Ulusal ve evrensel değerlere önem veririm	,426	,624	,428	,409
3.	Öğrencilerime saygı gösteririm	,446	,601	,486	,510
9.	Meslekî gelişmeleri izleyebilirim	,281	,473	,425	,554

Uygulama İzni

Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına,

“Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi (Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) ” adlı doktora tez çalışmamda yer alan ölçeklerle 3 ve 4. sınıflarda uygulama yapmak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim. 24.02.2015

Saygılarımla,



Öğr. Gör. Gülenaz SELÇUK

Eğitim Bilimleri Bölümü / EYTPE Anabilim Dalı



Ekler:

1-Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği

2-Öz- Yeterlik İnanç Ölçeği

Uygulama İzni



CELAL BAYAR
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 85752963- 199 - 406
Konu : Uygulama İzni

Demirci 27/02/2015

Sayın: Öğr.Gör.Gülenaz SELÇUK
Eğitim Fakültesi

DEMİRCİ

İlgi: 24.02.2015 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçenizde belirttiğiniz, "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi" adlı Doktora tez çalışmanızda yer alan ölçekleri Fakültemiz 3.ve 4.sınıf öğrencilerine uygulama isteğiniz Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Yrd.Doç.Dr. Kadir ADAMAZ
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

09.02.1972 tarihinde Kdz. Ereğli’de doğdu. İlk ve Ortaöğrenimini Kdz. Ereğli’de, Lisans öğrenimini Anadolu Üniversitesi, Kamu Yönetimi bölümünde tamamladı. 2007 yılında Beykent-Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Yüksek Lisansını tamamlayarak 2012 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora çalışmalarına başladı. 2007 yılından beri Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Sosyal Bilimler Indexsinde (SSCI) ve eğitim alan indexlerinde taranan makaleleri, uluslararası veya ulusal konferanslarda sunularak yayınlanmış bildirileri bulunan SELÇUK, evli ve 1 çocuk annesidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Gülenaz SELÇUK,

E-Posta : gselcuk@hotmail.com