



Investigation of Teachers' Life-wide Learning Habits in Terms of Various Variables*

Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Duygu TÜRKMENÖĞLU¹, Buket ASLANDAĞ²*Article History:* Received: 21.02.2021 / Accepted: 15.04.2021*Makale Geçmişi:* Geliş: 21.02.2021 / Kabul: 15.04.2021DOI: <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.884330>**Abstract**

The purpose of this research is to examine teachers' life-wide learning habits in terms of various variables. The survey model was used to determine the current situation in the research. The sample of the research is; 452 teachers who are determined by appropriate sampling method among the teachers working in these schools. The data of the research were obtained from the "Life-wide Learning Habits Scale" developed by Aslandağ-Soylu (2013). The analysis of the data obtained was evaluated using the SPSS-23 statistical software package. "Kolmogorov Smirnov Test" was applied to determine the normal distribution characteristics of the data. Independent groups t-test was used to compare teachers' life-wide learning habits by gender, marital status, graduated faculty, educational background, and branch. One-way analysis of variance (ANOVA) was applied to compare their age, professional experience, level of education they work at, place of residence, and socioeconomic level of the school. As a result of the research, it was determined that teachers' life-wide learning habits are at a high level. Teachers' life-wide learning habits did not differ significantly according to gender, age, marital status, branch, graduated faculty, professional experience, teaching levels, location, socioeconomic level of the school; it has been concluded that there is a significant difference according to the education level in favor of postgraduate students. The results obtained from the research are discussed in the related literature.

Key Words: Life-wide learning, life-wide learning habits, lifelong learning, teacher competencies, teacher.

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada var olan durumu saptamak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Adana iline bağlı Sarıçam ve Pozantı ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan 452 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Aslandağ-Soylu (2013) tarafından geliştirilen "Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği"nden elde edilmiştir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna, bransa göre karşılaştırmasını yapmak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Yaşlarına, mesleki deneyimlerine, görev yaptıkları öğretim kademesine, yerleşim yerine, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırmasını yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, bransa, mezun olunan fakülteye, mesleki deneyime, öğretim kademelerine, yerleşim yerine, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; öğrenim durumuna göre lisansüstü eğitim alanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat çapında öğrenme, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, hayat boyu öğrenme, öğretmen yeterlikleri, öğretmen.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Psikolog, T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye, duygutekerek@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3821-1738

2. Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye, buket.aslandag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2935-2320

1. Giriş

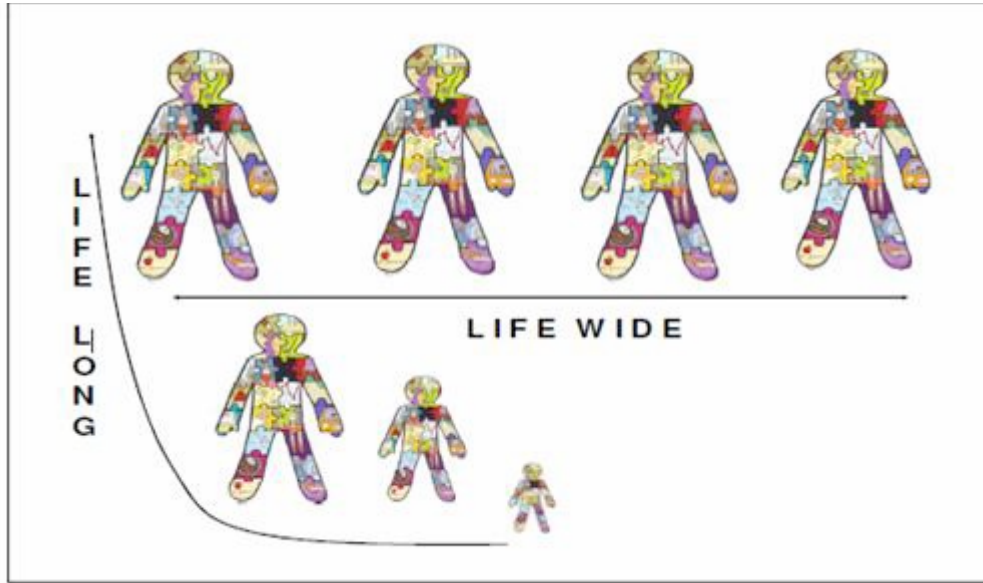
Bilim ve teknolojideki gelişmeler ve bunun beraberinde yaşanan toplumdaki hızlı değişimler nedeniyle insanlar yaşadıkları döneme ayak uydurmakta zorluk yaşamaktadırlar. Yaşanılan çağın gerekliklerini yerine getirebilmek, çağa ayak uydurabilmek için kişilerin kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bilgideki süreklilikten dolayı öğrenme ihtiyacımız daha da artmaktadır. Bu noktada karşımıza çıkan en önemli kavramlarından birisi de hayat boyu öğrenmedir. Hayat boyu öğrenme basitçe “hayat boyunca alınan bütün öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanabilir (Clark, 2005:48). Yaşanılan çağa ayak uydurmak, yeni gelişmeleri takip edebilmek için hayat boyu öğrenmeye ihtiyacımız daha da artmaktadır. Bilgiyi ezberleyerek öğrenme değil asıl olan bilgiye nasıl ulaşacağımızı onu nasıl kullanabileceğimizi bilmek bunun için de kişinin kendini geliştirmesine, öğrenmeyi öğrenmesine ve hayat boyu öğrenmeyi benimsemesi gereksinimi gittikçe artmaktadır. Nitekim bu konuda Demirel (2008) de teknolojinin değişmesi ve gelişmesiyle nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaçtan dolayı bu değişime ayak uydurabilmek için öğrenmeyi öğrenmenin gerekli olduğunu bunun için de hayat boyu öğrenmenin önemli olduğunu belirtmiştir.

1980’li yıllarda hayat boyu öğrenme (life-long learning) daha çok ekonomik sonuçlarla ilgileniyordu. Kişisel ve sosyal sonuçlar geri plandaydı. Ancak son zamanlarda Avrupa Birliği Komisyonu (2015) tarafından tekrar odak noktası haline getirildi. 2000 yılında Lizbon’da yapılan toplantıda bir bildiri belirteci olarak şöyle vurgulanmıştır: “Hayat boyu öğrenme artık sadece eğitim için bakış açısı değildir; eğitim ortamlarının sürekliliğine katılım ve hazırlık için yol gösterici bir prensiptir” (Clark, 2005:49).

Avrupa Birliğine (AB) uyum sürecinde eğitim alanına bir dizi yenilik getiren hayat boyu öğrenme kavramı içerisinde üzerinde henüz çok fazla konuşulmamış fakat bazı ülkelerin eğitim politikası haline getirdiği diğer bir yenilik de hayat çapında öğrenmedir. Jackson (2011) hayat çapında öğrenmeyi, öğrenenlerin gerçek öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri, tecrübeye dayalı ve bütüncül gelişimlerini sağlayan, hayatın birçok farklı alanını kapsayan ve bireylerin kendi yeteneklerinin, niteliklerinin, değerlerinin, eğilimlerinin farkına varmalarını sağlayan eş zamanlı ve çoklu öğrenme türü olarak ifade etmiştir. Hayat çapında öğrenme fikri kişilerin kendilerini geliştirmek için aynı anda bir dizi tecrübe edindikleri fikrini savunup tek yönlü öğrenme fikrine karşı çıkan bireylerin istedikleri gibi birisi olma ve fırsatlarını zenginleştirme konusunda onlara yardım edip yol gösteren bir kavramdır (Aslandağ-Soylu, 2013:28). Hayat çapında öğrenme benzer durumdan insanların çok farklı şeyler öğrendiği bu öğrenme şekli önceden belirlenmiş öğretim programından bağımsızdır. Gelişigüzel, kendiliğinden olan, kişilerin deneyimlerini de kapsayan öğrenmedir (Reischmann, 1986:2 akt. Jackson, 2011). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme (life-long learning) ile hayat çapında öğrenme (life-wide learning) arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır.

Barnett’in (2011:22) belirttiği gibi hayat boyu öğrenme, ‘beşikten mezara’ olan ömrümüzün sonuna kadar değişik alanlarda olan öğrenme iken hayat çapında öğrenme benzer zamanda farklı alanlarda olan öğrenmedir. Değişen öğrenme koşulları altında farklı yerlerde karakteristik olarak takip edilen çeşitli öğrenme deneyimlerini içerir. Hayat boyu öğrenme kavramını birçok kişi bilmekte iken farklı ortam, durum ve mekânlarda öğrenme ve gelişimin gerçekleştiğini savunan hayat çapında öğrenmeyi kişiler yeteri kadar bilmemektedir. Hayat çapında öğrenme hayatın her anında gerçekleşen çok yönlü öğrenme iken hayat boyu

öğrenme doğumdan ölüme kadar devam etmektedir (Jackson, 2011). Hayat boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme kavramları arasındaki ilişki Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Hayat Boyu ve Hayat Çapında Öğrenme (Jackson, 2011)

Hong Kong Eğitim Bürosu (EDB), Hong Kong’daki öğretmen ve öğrencilerin yorumları ve görüşlerine ve son on yıl içinde Birleşik Krallık ve ABD’den önemli araştırma bulgularına dayanarak hayat çapında öğrenmenin olası yararlarını öğrenci, öğretmen, okul ve toplum düzeyinde belirlemiştir. Ayrıca, bireylerin daha sonraki yaşamları üzerinde daha sürdürülebilir bir etkisi olduğu kanıtlanan, içeriğe dayalı olmayan yararlarına (beceriler, tutumlar, yaklaşımlar, stiller ve değerler) da odaklanılmıştır. Buna göre hayat çapında öğrenme olgusunun öğrenci, öğretmen, okul ve toplum düzeyinde başlıca yararları şu şekilde açıklanmıştır (EDB, 2019):

Öğrenci seviyesinde;

- Öğrenmeye karşı öğrencilerin olumlu tutum kazanmaları,
- En iyi öğrenme metodunu kullanma,
- Öğrenme alışkanlıkları oluşturma,
- Kimlik kazanmalarına yardım etme,
- Kendi öğrenmesinden sorumlu olan öğrenci profili yaratma,
- Özgüven geliştirme,
- Yaşam deneyimleri kazandırma.

Öğretmen seviyesinde,

- Daha iyi öğretmen öğrenci ilişkisi oluşturma,
- Öğrenme kavramına yeni perspektifler kazandırma,
- Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulma.

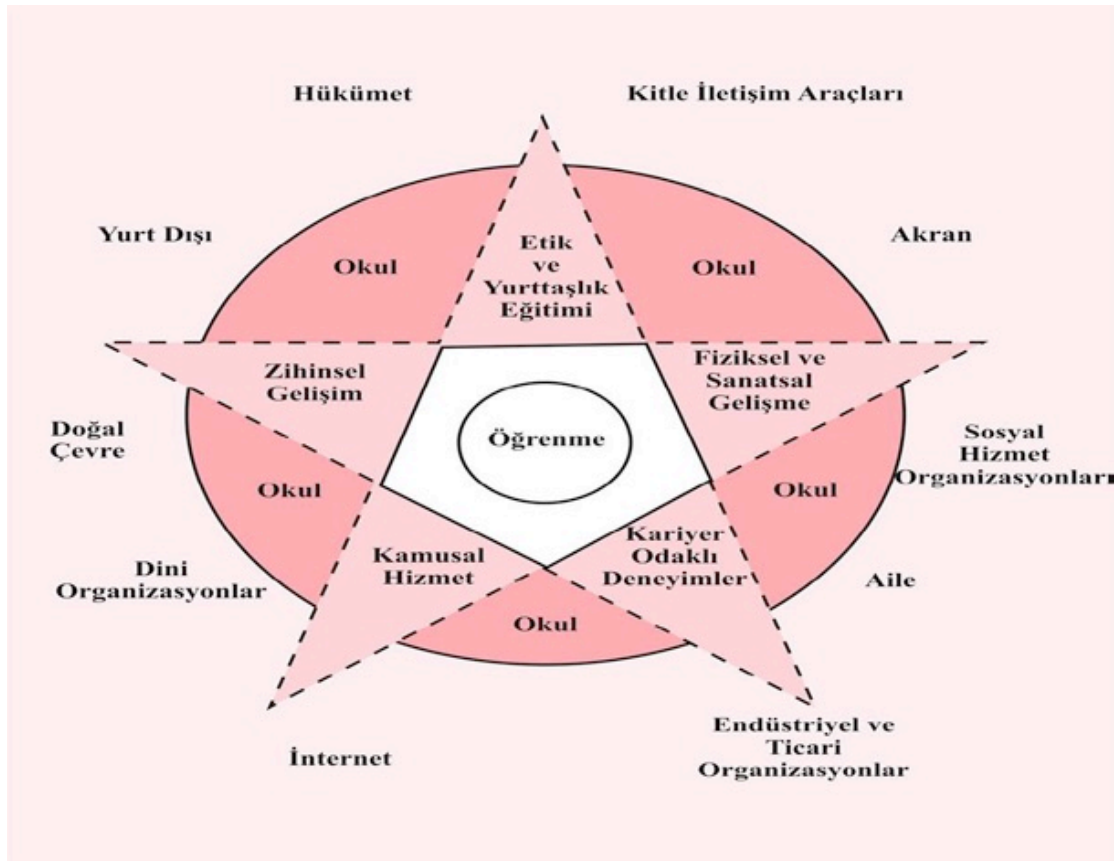
Okul seviyesinde;

- Daha iyi bir öğrenme kültürü yaratma,
- Okul içinde öğrenme toplulukları oluşturma,
- Kaynakların gerek okul içinde gerek okul dışında daha esnek kullanımının sağlanması.

Toplum seviyesinde;

- Sosyal güven ortamı oluşturma,
- Hayat çapında öğrenme kültürü oluşturma,
- Öğrenen bir toplum oluşturma.

Hayat çapında öğrenme, öğrenci öğrenimini sınıfın ötesinde diğer öğrenme ortamlarına taşımayı amaçlayan bir stratejidir. Belirli eğitim amaçları için uygun öğrenme ortamları (zaman, mekân ve birey bağlamında) oluşturmak için öğretmenlerin okul ve çevresinde mevcut kaynakları ve ortamları iyi kullanmaları hayat çapında öğrenme stratejisini oluşturur. Şekil 2’de hayat çapında öğrenme stratejisi gösterilmiştir (EDB, 2019):



Şekil 2. Hayat Çapında Öğrenme Stratejisi (EDB, 2019)

Hayat çapında öğrenme, günümüz toplumlarının ihtiyaçlarını karşılamada, sosyal hayattaki değişimlere ayak uydurmada yetersiz kalan, sadece örgün eğitim faaliyetleri uygulayan okulların etkililiğini artırmak için uygulanabilecek etkili bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır (Aslandağ-Soylu, 2013:5). Bu noktada okul sonrasında da bireyleri yeni öğrenmeler için güdüleyerek bireylerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamak okulların, dolayısıyla da öğretmenlerin en önemli görevi olmalıdır (Erdamar-Koç, 2011).

Hayat çapında öğrenme çok yeni bir fikir olmasa da ülkemiz açısından yeni bir kavramdır. Öğrencilerini eğitme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin öğrencilere örnek olabilmeleri için öğrenmeye ve yeniliğe karşı istekli olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda

geleceğimiz olan bireylerin yetiştirilmesinde payı yadsınamayacak kadar fazla olan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının da yüksek olması gerekmektedir.

Hayat çapında öğrenme, öğrenenin sınıf dışında farklı ortamlarda öğrenmesini hedef alan öğrenme türüdür. Böyle bir öğrenme türü, öğretmenleri özel eğitimsel amaçlar doğrultusunda uygun öğrenme ortamları yaratmak için hem okullarındaki hem de toplum içindeki öğrenme kaynaklarından ve ortamlarından faydalanmaya yönlendirmektedir. Öğretmen kendini geliştirme konusunda sorumluluk sahibi, istekli, sabırlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Ayrıca mesleki gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; 2017). Bundan dolayıdır ki tüm bireyler olduğu gibi öğretmenler de hayat çapında öğrenmenin bir parçasıdır. Öğretmenler hayat çapında öğrenme sayesinde yeni beceriler edinip mevcut becerilerini geliştirebilir. Bunun sayesinde öğretmenler istenilen zaman ve istenilen yerde öğrenme fırsatı yakalayabilir ve edinmiş olduğu bu becerileri öğrenme ortamında öğrenenlere kolaylıkla aktarabilir. Bu noktada öğretmenlerin niteliğinin artırılması öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini hayat boyu devam ettirmeleri ile mümkündür. Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerinin yanı sıra birçok boyutta gelişimlerini desteklediği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bağlamında araştırılması gerekli görülmektedir.

Ülkemizde hayat boyu öğrenme kavramına verilen değer artmaya başlamıştır. Hayat çapında öğrenme ise ülkemizde önemini yakalamaya başlayan yeni bir konudur. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları belirlenirse bu sonuçların bundan sonraki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Hayat çapında öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni ise bunun yeni bir kavram olması olarak ifade edilebilir. Hayat çapında öğrenme ile ilgili çalışmaların daha çok üniversite öğrencileri ve akademisyenler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Eğitim aktörleri olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenmeleri ile ilgili bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın alan yazında özgün bir çalışma olacağı ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırmanın literatüre farklı bir bakış açısı getireceği ve alan yazındaki boşluğun doldurulacağı umulmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin hayat çapında öğrenmeleriyle ilgili var olan durumu ortaya koymak ve eğitimde uygulamaya dair önerilerde bulunmak amacıyla çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini sürekli devam ettirmesi noktasında ileride yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu sayede ülkemizde hayat çapında öğrenmeye verilen önem daha da artabilir.

Hayat çapında öğrenme kavramının ülkemizdeki durumunu öğretmenler açısından ortaya koymak için araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?

2. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşına göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları çalıştıkları öğretim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine (il merkezi, ilçe merkezi, köy-kasaba) göre farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

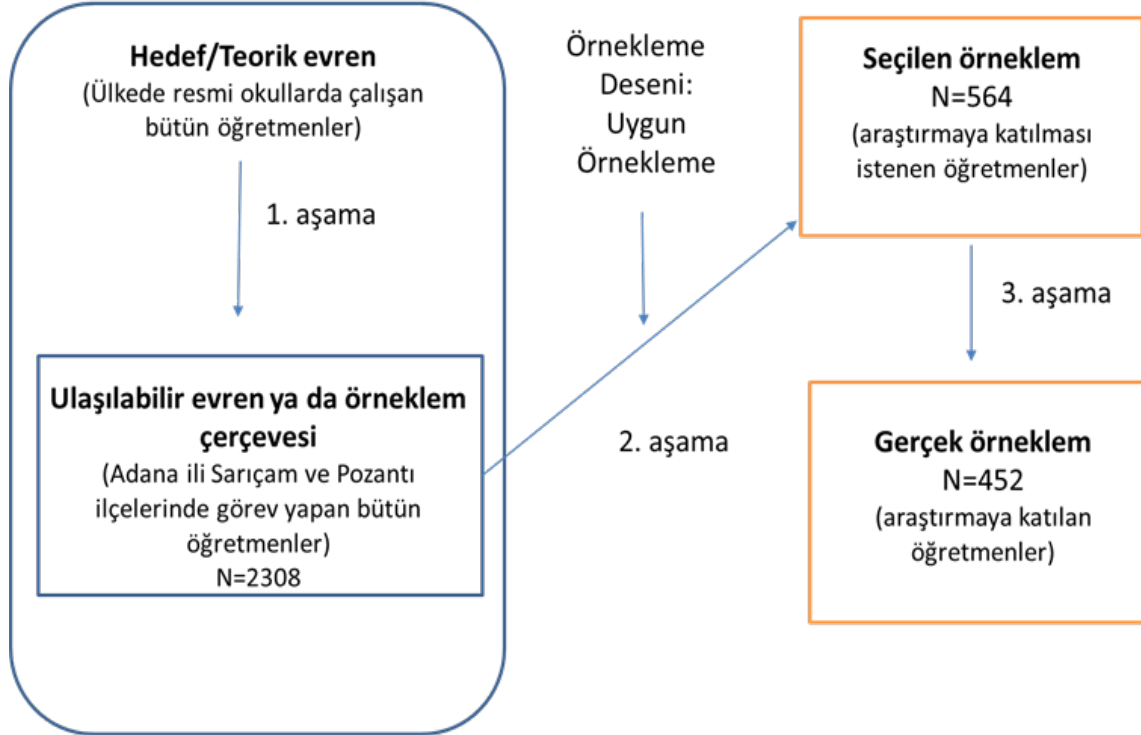
2.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada var olan durumu saptamak amacıyla tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı amaçlar. Bu modelle var olan durum olduğu şekliyle kendi şartları içinde ortaya konulmaya çalışılır. Verileri herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası içerisine girilmez (Karasar, 2014:77). Araştırmada; ilkökul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, çalıştığı öğretim kademesi, mezun olunan fakülte, okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Adana iline bağlı Sarıçam ve Pozantı ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan 2308 öğretmen oluşturmaktadır. Adana iline yönelik genelleme yapabilme adına bir merkez ilçe (Sarıçam) ve bir de taşra ilçe (Pozantı) seçilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca çalışmada zaman, para ve işgücü kaybını önlemek ve evrenden en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde veri toplamak için bu ilçeler tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise; bu okullarda çalışmakta olan öğretmenler arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 452 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacıdan bağımsız olarak belirlendiği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemidir. Uygun örneklemede veriler, evrenden en kolay, hızlı

ve ekonomik şekilde toplanır. Uygun örneklemede temel amaç, zaman, para ve işgücü kaybını önlemektir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu yönüyle bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır. Araştırmanın örnekleme deseni Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Örnekleme Deseni

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin 257’si (%57) kadın, 195’i (%43) de erkektir. Medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin 104’ü (%23) bekâr, 348’i (%77) evlidir. Branşa göre dağılımlara bakıldığında 145’i (%32) sınıf öğretmeni, 307’si (%68) diğer branş öğretmenleridir. Öğrenim durumu dağılımına bakıldığında 381’i (%84) lisans, 71’i (%16) lisansüstü mezundur. Yaş aralığına bakıldığında öğretmenlerin 140’ı (%31) 20-30 yaş aralığında, 212’si (%47) 31-40 yaş aralığında, 100’ü (%22) 41 ve üstü yaş aralığındadır. Mezun olunan fakülteye bakıldığında öğretmenlerin 373’ü (%83) eğitim fakültesi, 109’u (%17) diğer fakültelerden mezundur. Çalıştığı öğretim kademesi dağılımına bakıldığında öğretmenlerin 221’i (%49) ilkokul, 125’i (%28) ortaokul, 106’sı (%23) lisede görev yapmaktadır. Mesleki deneyimleri dağılımına bakıldığında öğretmenlerin 87’si (%19) 1-5 yıl, 141’i (%31) 6-10 yıl, 109’u (%24) 11-15 yıl, 45’i (%10) 16-20 yıl, 70’i (%16) 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir. Okulun bulunduğu yerleşim yerine bakıldığında 182’si (%40) il merkezi, 206’sı (%46) ilçe merkezi, 64’ü (%40) kasaba-köydür. Görev yapılan okulun bulunduğu sosyoekonomik durumu 143’ü (%32) alt düzey, 284’ü (%63) orta düzey, 25’i (%5) üst düzeydir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Aslandağ-Soylu (2013) tarafından eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği”nden elde edilmiştir. Ölçeğin tamamına

yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin ilk kısmında demografik bilgilerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına dair 33 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup, “Tamamen katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Tamamen Katılmıyorum (1)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek; mesleki gelişim alışkanlıkları, liderlik alışkanlıkları, bakım temelli alışkanlıklar, kültürel etkileşim alışkanlıkları, boş zaman alışkanlıkları ve problem çözme alışkanlıkları olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 1-8’e kadar olan maddeler mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutunu oluşturup bu alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.82’dir. Diğer alt boyut olan liderlik alışkanlıklarını 9-13 arasındaki maddeler oluştururken güvenilirlik katsayısı 0.75’dir. Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunu 14-19 arasındaki maddeler oluşturmaktadır ve bu alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.68; kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunu 20-23 arasındaki maddeler oluşturmaktadır ve güvenilirlik katsayısı 0.73’tür. 24-26 maddeler arasında boş zaman alışkanlıkları alt boyutu oluştururken güvenilirlik katsayısı 0.59; son olarak da problem çözme alışkanlıklarını 27-33 maddeler oluştururken güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. 0.70 üstü güvenilirlik katsayısı değerleri ölçekler için yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Bu değerlere göre güvenilir olduğu tespit edilen ölçeğin araştırmada veri toplama aracı olarak kullanımına karar verilmiş ve ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınmıştır.

Yapılan bu çalışmada ise, ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı 0.92, mesleki gelişim alışkanlıkları alt boyutu 0.89, liderlik alışkanlıkları alt boyutu 0.86, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutu 0.74, kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutu 0.77, boş zaman alışkanlıkları alt boyutu 0.56, problem çözme alışkanlıkları alt boyutu 0.90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilebilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adana iline bağlı Pozantı ve Sarıçam ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ölçme aracının uygulanabilmesi için gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur. Uygulama için gerekli olan Araştırma İzni alındıktan sonra araştırmanın örneklemini oluşturan okullara gidilerek okul yöneticileri veya rehber öğretmenleriyle araştırmaya yönelik ölçeğin uygulanması konusunda izlenecek yöntem görüşülmüştür. Buna göre ölçme aracını öğretmenlerin gönüllülük esasına göre doldurması noktasında öğretmenlere öğretmenler odasında araştırma konusunda gerekli bilgilendirme yapılmış ve ölçekler dağıtılmıştır. Daha sonra doldurulan ölçekler toplanmıştır. Ölçek uygulama sürecinde toplam 564 ölçek öğretmenlere dağıtılmış, bu ölçeklerden 465 tanesi toplanmış ve yapılan incelemelerde 452 adedi analizlere dâhil edilme ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Analiz kriterlerini karşılamayan 13 ölçekte eksik ya da yanlış kodlamalar tespit edildiğinden dolayı bu ölçekler analizlere dâhil edilmemiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizleri, SPSS-23 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Normal dağılım özelliklerini belirlemek için “Kolmogorov-Smirnov Testi” uygulanmıştır. Ölçeğin ikinci kısmını oluşturan “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ile alt boyutları kısmında cinsiyet, medeni durum, mezun olduğu

fakülte, öğrenim durumu, branşa göre farklılık olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları” ölçeği ile alt boyutları kısmında yaş, mesleki deneyim, öğretim kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyine göre farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Gruplar arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için varyansların eşit olduğu ancak örneklemelerin eşit olmadığına kullanılan post hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni ve Scheffe testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Tablo 1’de öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğine ilişkin minimum ve maksimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss
Ölçeğin Tamamı	452	40.92	165	133.65	14.85
Mesleki Gelişim Alışkanlıkları	452	8.00	40.00	36.56	3.68
Liderlik Alışkanlıkları	452	5.00	25.00	19.70	3.55
Bakım Temelli Alışkanlıklar	452	7.98	30.00	25.62	3.24
Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları	452	4.00	20.00	14.20	3.44
Boş Zaman Alışkanlıkları	452	3.00	15.00	7.59	2.67
Problem Çözme Alışkanlıkları	452	7.00	35.00	30.03	4.06

Tablo 1 incelendiğinde, en düşük alınan puanın (40.92) en yüksek alınan puanın (165) ölçek ortalamasının ise ($\bar{x}=133.65$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin “Mesleki Gelişim Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (18), alınan en yüksek puanın (40), boyutun ortalamasının ise ($\bar{x}=36.56$) olduğu bulunmuştur. “Liderlik Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (5), en yüksek puanın (25), boyutun ortalamasının ise ($\bar{x}=19.70$) olduğu görülmektedir. “Bakım-Temelli Alışkanlıklar” boyutunda alınan en düşük puanın (7.98), en yüksek puanın (30), boyutun ortalamasının ise ($\bar{x}=25.62$) olduğu bulunmuştur. “Kültürel Etkileşim Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (4), en yüksek puanın (20), boyutun ortalamasının ise ($\bar{x}=14.20$) olduğu görülmektedir. “Boş Zaman Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (3) en yüksek alınan puanın (15), boyutun ortalamasının ise ($\bar{x}=7.59$) olduğu bulunmuştur. “Problem Çözme Alışkanlıkları” boyutunda alınan en düşük puanın (7), en yüksek puanın (35), boyutun ortalamasının ise ($\bar{x}=30.03$) olduğu görülmektedir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Kadın	257	134.31	13.53	450	.741	.459
Erkek	195	132.99	16.83			

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.741$, $p>.05$) bulunmuştur. Ancak ölçeğin Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=19.30$, $Ss=3.55$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=20.25$, $Ss=3.50$) arasında anlamlı farkın erkekler lehine olduğu bulunmuştur ($p=.007$, $t=-2.708$, $p<.05$). Ayrıca Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=25.92$, $Ss=3.00$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=25.20$, $Ss=3.54$) arasında anlamlı farkın kadınlar lehine olduğu bulunmuştur ($p=.020$, $t=2.338$, $p<.05$).

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 3. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Bekâr	104	133.98	15.18	450	.193	.847
Evli	348	133.65	14.85			

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda medeni duruma göre, bekâr öğretmenler ve evli öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=.193$, $p>.05$) bulunmuştur. Ancak ölçeğin Bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=24.84$, $Ss=3.60$) ile evli öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=25.86$, $Ss=3.12$) arasında anlamlı farkın evli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($p=.008$, $t=-2.675$, $p<.05$). Ayrıca Kültürel etkileşim alışkanlıkları alt boyutunda ise bekâr öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=15.04$, $Ss=3.28$) ile evli öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=13.96$, $Ss=3.44$) arasında anlamlı farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($p=.003$, $t=2.942$, $p<.05$). Boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda da bekâr öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=8.13$, $Ss=2.88$) ile evli öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=7.44$, $Ss=2.61$) arasında anlamlı farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($p=.021$, $t=2.321$, $p<.05$).

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 1. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.009	2	.004	.021	.979
Gruplar içi	92.416	449	.206		
Toplam	92.425	451			

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin yaşları ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.979$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamına yönelik olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile yaşları arasında anlamlı farklılık yok iken ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile yaşlarının karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Liderlik Alışkanlıkları Alt Boyutunda Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	4.173	2	2.087	4.162	.016*	1-3
Gruplar içi	225.085	449	.501			
Toplam	229.258	451				

* $p<.05$

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları ile ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutuna ilişkin puanları ($p=.016$, $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için yapılan post hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni ve Scheffe testi sonucunda farkın, 20-30 yaş ile 41 ve üstü yaş arasında olup 41 ve üstü yaş grupları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mezun olduğu fakülteye göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 2. Mezun Olduğu Fakülteye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Eğitim	373	133.32	15.84	450	-.844	.399
Diğer	79	134.97	14.52			

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda mezun olunan fakülteye göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.844$, $p>.05$) bulunmuştur.

3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 7. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Lisans	381	132.99	14.85	450	-2.627	.009*
Lisansüstü	71	137.94	15.18			

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda öğrenim durumuna göre lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t=-2.627$, $p<.05$) bu farklılığın da lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları branşa göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 8. Branşa Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Sınıf	145	133.32	15.84	450	-.417	.677
Diğer	307	133.98	14.52			

Tablo 8 incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda branşa göre sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t=-.417$, $p>.05$) bulunmuştur.

3.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 93. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.273	4	.068	.331	.857
Gruplar içi	92.152	447	.206		
Toplam	92.425	451			

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.857$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamına yönelik olarak öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık yok iken ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Liderlik alışkanlıkları alt boyutunda öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile mesleki deneyimlerinin karşılaştırılmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Liderlik Alışkanlıkları Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	7.850	4	1.962	3.962	.004*	1-4
Gruplar içi	221.408	447	.495			1-5
Toplam	229.258	451				

* $p<.05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutuna ilişkin puanları ($p=.004$, $p<.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Gruplar arası farkların hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için yapılan post hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni ve Scheffe testi sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerden 0-5 yıl ile 16-20 yıl grupları ve 0-5 yıl ile 21 ve üstü yıl gruplar hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre 16-20 yıl ve 21 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

3.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 11. Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.215	2	.107	.523	.593
Gruplar içi	92.210	449	.205		
Toplam	92.425	451			

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin çalıştığı öğretim kademesi ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.593$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan "Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 12. Görev Yerlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.299	2	.149	.728	.484
Gruplar içi	92.126	449	.205		
Toplam	92.425	451			

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.484$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir.

Tablo 4. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.060	2	.030	.145	.865
Gruplar içi	92.365	449	.206		
Toplam	92.425	451			

Tablo 13’e göre, öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına ilişkin puanları ($p=.865$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının nasıl olduğu ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili boyutlardaki maddelerin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde de öğretmenlerin madde puanlarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin boş zaman alışkanlık maddeleri puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ders içi ve ders dışı eğitim çalışmalarını gereği bu tür faaliyetlere zaman ayıramamaları şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu bulgular çerçevesinde öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça yüksek olduğu; problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik ve bakım temelli alışkanlıklara dair faaliyetlere etkin bir şekilde katıldığı görülmektedir. Boş zaman değerlendirme faaliyetlerine ise etkin bir şekilde katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek çıkması gerek mesleki gerekse kişisel anlamda sürekli kendini geliştirmesi gereken bireyler olmalarıyla ilgilidir. Öğretmenler

yetiştirdikleri öğrencilere rol model olması ve öğretmenlerin öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirmesi için kendini sürekli geliştirmesi, yaşanan çağa, hızla değişen toplumumuza ayak uydurması gerekmektedir. Bu bağlamda, hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına yüksek seviyede sahip olan öğretmenlerin, hayat çapında öğrenmeyi öğrencilerine tanıtmaya, farkındalık kazandırma ve alışkanlık haline getirme konusunda iyi örnekler olabilecekleri görülmektedir.

Özellikle mesleki gelişim alt boyutu madde puanlarının yüksek olması, öğretmenlerin alanlarındaki yenilikleri takip etmeye açık oldukları ve kendilerini mesleki olarak devamlı geliştirmeye çabaladıkları şeklinde yorumlanırken; problem çözme alt boyutu madde puanlarının yüksek olması sınıf ve okul ortamında karşılaştığı problemleri daha etkin bir şekilde çözmeye çalışması, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutu madde puanlarının yüksek olması ise öğretmenlerin yalnızca mesleki anlamda değil kişisel anlamda da gelişimlerini devam ettirdiklerini göstermektedir. Mesleki gelişim alışkanlığının önemi noktasında Selvi (2011) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik beceriler ve öğrencilerin etkin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına yönelik öğretmen sorumluluk ve rollerini kapsayan beceriler olmak üzere iki yeterlik alanından oluştuğunu ifade etmektedir. Araştırmamızın bulgularıyla paralel bir şekilde Aslandağ-Soylu (2013) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasının sonucunda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının oldukça yüksek olduğu; problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik ve bakım temelli alışkanlıklara dair faaliyetlere etkin bir şekilde katıldığı; boş zaman değerlendirme faaliyetlerine ise etkin bir şekilde katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayçiçek (2016) 276 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği yüksek lisans araştırmasında ise öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek olduğu; problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli alışkanlıklara ve boş zaman değerlendirme faaliyetlerine etkin bir şekilde katıldıkları bulunmuştur. Cresson ve Dean'ın (2000) yaptığı çalışmanın sonucunda, yetişkin eğitimcilerinin hayat boyu öğrenme kavramını destekledikleri ve bu konuda algı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Friedlander, Arshan, Zhou ve Goldenberg (2019) yaptığı çalışmada hayat çapında öğrenme faaliyetlerinin öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Pamphilon (2005) yaptığı çalışmada 9 Avustralyalı bayandan hayat boyu (formal eğitim ortamı) ve hayat çapında öğrenme (informal eğitim ortamı) deneyimlerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları hatıraların dilinin ve boyutlarının keşfedilmesinin öğrenmeyi her yönden olumlu etkileyeceğini ortaya koymuştur. Jackson, Fellows ve Leng (2010) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu mesleki eğitim kazanmanın onlar için öncelikli olduğunu belirtmişlerdir.

Tanatar (2017), Ayaz (2016), Kılıç (2015), Yavuz-Konakman ve Yanpar-Yelken (2014) ve Arcagök ve Şahin (2014) yaptığı çalışmaları sonucunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun aksine Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Diker-Coşkun (2009) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) ile Diker-Coşkun'un (2009)

çalışmalarında çıkan bu sonucun araştırma bulgularımızla farklılık göstermesinin sebebi, örneklemelerin demografik özellikler bağlamında farklılık göstermesinden ve mesleğe henüz başlamamış olmalarından kaynaklanabilir.

4.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu çalışmayı Altın (2018), İleri (2017), Ayaz (2016), Çalışkan-Toyoğlu (2016), Dünder (2016), Şahin, Akbaşı ve Yanpar-Yelken (2010), Tunca, Şahin ve Aydın (2015) ve Poyraz (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları desteklemektedir. Aslandağ-Soylu (2013) ve Ayçiçek (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmamızda ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda erkekler lehine, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin birçok konuda girişimde bulunduğunu, başkalarını ikna edip yönetebildiğini ve meslektaşlarını yönlendirme alışkanlıklarına daha çok önem verdiğini kadın öğretmenlerin ise kendi kendilerine bakabildikleri, ebeveyn olarak sorumluluk alabildikleri ve başka birinin bakımını üstlenebildikleri yalnızca mesleki anlamda değil kişisel anlamda da gelişimlerini devam ettirdiklerini göstermektedir. Bu durumun nedeni, kadın ve erkek arasında geleneksel ataerkilliğin çizdiği sınırlar, cinsiyet kimliklerine atfedilen özellik ve alanlar, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet eşitsizliği olabilir.

4.2. Medeni Durumlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ölçeğin kültürel etkileşim alışkanlıkları ile boş zaman alışkanlıkları alt boyutunda bekârlar lehine, bakım temelli alışkanlıklar alt boyutunda ise evliler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin kendi kendilerine bakabildikleri, ebeveyn olarak sorumluluk alabildikleri ve başka birinin bakımını üstlenebildikleri, bekâr öğretmenlerin sorumluluğunun evli öğretmenlere kıyasla az olmasından dolayı boş zaman alışkanlıklarını sportif faaliyetlere katılarak, müzik enstrümanı çalarak veya drama gurubunda yer alacak etkinliklerle geçirebilmektedirler. Ayrıca bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha bağımsız yaşadıkları için daha rahat seyahat edip başka ülkelerde daha rahat yaşayabilirler. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Poyraz (2014) ve Abbak (2018) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Benzer şekilde Çam ve Üstün (2016) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tutumlarını incelemiş ve medeni durum değişkeninin anlamlı bir farka neden olmadığı sonucunu bulmuştur. Diğer taraftan Pınarcık, Özözen-Danacı, Deniz ve Eren (2016) okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında medeni durum değişkeninin bekâr öğretmenler lehine anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun nedeni olarak çalışma hayatındaki evli bireylerin iş ve aile hayatını bir arada yürütmeleri nedeniyle karşılaştıkları problemlere çözüm bulmak için, bekâr olanlara göre zaman sıkıntısı yaşamalarından kaynaklanmış olabilir. Poyraz (2014) evli öğretmenlerin

öğrenmeye açıklık düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın 20-30 yaş grubuna göre 41 ve üstü yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşları arttıkça birçok konuda daha rahat girişimde bulunduğunu, başkalarını ikna edip yönetebildiğini ve meslektaşlarını yönlendirme alışkanlıklarına daha çok önem verdiği şeklinde söylenebilir. Bu durumda yaş ilerlemiş öğretmenlerin hayat tecrübelerine dayalı olarak ortamdaki sorunlara çözüm bulması onların doğal liderlik özelliğini ön plana çıkarmış olabilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. İleri (2017), Tanatar (2017) ve Ayra (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hayat boyu öğrenmede, doğumdan ölüme kadar sürekli öğrenmenin benimsenmesi nedeniyle yaş değişkeninin hayat boyu öğrenme eğiliminde farklılık oluşturmaması beklenen bir durumdur.

4.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli alışkanlıklar ve boş zaman alışkanlıkları olan alt boyutların hiçbirinde mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesinden mezun olanlar ile diğer fakültelerden mezun olanlar arasında hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Mezun olunan fakültenin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir değişken olmadığı görülmektedir. Scheuch (2007) doktora çalışmasında, disiplin alanlarının (sanat, mühendislik, beşerî bilimler, fen bilimleri ve sosyal bilimler) lisans araştırmasına, yaratıcı etkinliklere ve eğitim kazanımlarına öğrenci katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Genel olarak, sosyal bilimler (eğitim, psikoloji, sosyoloji, tarih, antropoloji vb. bölümler) öğrencilerinin diğer disiplin alanlarındaki öğrencilere göre araştırma ve yaratıcı etkinliklere katılma olasılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu kısmen, sosyal bilimler kategorisi altında sınıflandırılan çok çeşitli dallardan kaynaklanabildiği ve böylece öğrencilerin laboratuvarlarda çalışan biyoloji öğrencilerinden veya stüdyolarda çalışan sanat öğrencilerinden daha geniş bir etkinlik yelpazesine katılmalarına izin verebildiği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji, jeoloji vb. bölümler) öğrencileri iletişim ve genel eğitim kazanımlarında daha düşük puan alırken, beşerî bilimler (İngilizce, din, beşeri bilimler vb. bölümler) öğrencilerinin yargı, nicelik ve iş becerileri kazanımlarında daha düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür.

4.5. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farkın da lisansüstü eğitim alanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını artıran önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda

öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının da yükseldiği söylenebilir. Araştırmamızın sonucuna benzer olarak Tanatar (2017) çalışmasında, lisansüstü öğrenim yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Ayaz (2016) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri üzerinde öğrenim durumlarının etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Söz konusu çalışmada, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin; ön lisans, lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre daha yüksek hayat boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiği bildirilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Abbak (2018) ise çalışmasında, lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin lisansüstü eğitime sahip olanlardan daha yenilikçi olduğu sonucunu bulmuştur. Arcagök ve Şahin (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mezuniyet durumunun hayat boyu öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kayasandık (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans eğitimi düzeyinde olanlara göre fikir önderi olduklarını ve değişime karşı daha az direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Poyraz (2014) da hayat boyu öğrenme algıları en yüksek olan öğretmenlerin lisansüstü öğrenim yapanlar, en düşük düzeyde olanların ise ön-lisans mezunu öğretmenler olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmaların aksine İleri (2017) ve Yaman ve Yazar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları yükseköğretim kurumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.6. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde ortak dersler almaları ve benzer bir eğitim programı sürecinden geçmeleri olarak gösterilebilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Ayra (2015), Kılıç (2015), Poyraz (2014), Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hayat boyu öğrenme eğilimlerin branş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Arcagök ve Şahin (2014) de öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerinin branş bazında farklılık göstermediğini ancak bilgiyi elde etme becerisi alt boyutunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken (2010) öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme temel yeterliklerinin düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, branşlar itibarıyla anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak İzci ve Koç (2012), Gencel (2013), Yaman ve Yazar (2015), Ayaz (2016) ve Çam (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin branşa göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılaşmanın olduğunu bulmuştur. Çam (2017) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin branş öğretmenleri lehine olduğu sonucunu bulmuştur.

4.7. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerin yani kıdemlerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Çalışmamızın bu sonucunu Özçiftçi (2014), Ayra (2015), Arcagök ve Şahin (2014), İleri (2017), Poyraz (2014), Tanatar (2017) ve

Ayaz (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Ancak ölçeğin liderlik alışkanlıkları alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın 0-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre 16-20 yıl ve 21 ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça birçok konuda daha rahat girişimde bulunduğunu, başkalarını ikna edip yönetebildiğini ve meslektaşlarını yönlendirme alışkanlıklarına daha çok önem verdiği şeklinde söylenebilir. Bu durumda mesleki deneyime sahip öğretmenlerin mesleki tecrübelerine dayalı olarak ortamdaki sorunlara çözüm bulması onların doğal liderlik özelliğini ön plana çıkarmış olabilir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Kılıç (2015) çalışmasında, 20 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir. Bu durumun nedeni, meslekte belli bir döneme gelmiş öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine ilgi ve isteklerinin azalması ya da bu etkinliklere yönelik duyarsızlaşmanın başlaması olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Arcagök (2014) 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin bütün alt boyutlarında daha düşük çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaman (2014) hayat boyu öğrenmede mesleki deneyimin etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu araştırmada, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Kasap (2012) daha az kıdeme sahip öğretmenler lehine öz-yeterlik algısı açısından anlamlı fark elde etmiştir. Bu durumu meslekte geçirilen yılların artmasıyla öğretmenlerin mesleğe karşı olan heyecan ve isteklerinin azalıyor olması şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle deneyimleri fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşük olmasını öğretimdeki yeni yaklaşımları ve değişimi kabullenmede zorluk çekiyor olmalarına bağlamaktadır.

4.8. Öğretim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çalıştıkları öğretim kademelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ilkokul, ortaokul veya lise kademelerinde görev yapmaları hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir fark yaratmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hitap ettiği farklı yaş aralığındaki öğrenciler olsa bile Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçları ve öğretim programlarında belirtilen benzer genel hedefleri gerçekleştirmek üzere gayret sarf etmeleri hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını etkilemediği şeklinde ifade edilebilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. İleri'nin (2017) çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Ayaz (2016) araştırmasında öğretmenlerin, görev yapılan okul değişkenine göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulmuştur. Söz konusu çalışma sonucunda; okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde hayat boyu öğrenme eğilim puanı elde ettiği görülmektedir. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması, onların yetiştirdiği ya da yetiştireceği öğrencilerin de hayat boyu öğrenme becerilerinin artmasına katkıda bulunacağına yönelik tahminde bulunulmuştur.

4.9. Okulun Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının okulun bulunduğu yerleşim yerlerine (il merkezi, ilçe merkezi, kasaba-köy) göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin il merkezi, ilçe merkezi veya kasaba-köyde görev yapmaları hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni, bilgi ve teknolojinin yaygınlaşması ve erişimin kolaylaşması, çevrim içi kursların ve eğitimlerin düzenlenmesi, bölgesel ve yöresel olarak sosyokültürel faaliyetlerin zenginleşmesi olarak ifade edilebilir. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Çam (2017) merkez okullarda veya köy ve kasaba okullarında görev yapmanın yaşam boyu öğrenme eğilimi ile anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Özçiftçi (2014) öğretmenlerin görev yeri değişkenine bağlı olarak hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılaşmanın olmadığını bildirmiştir.

4.10. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları, ölçeğin tümünde ve problem çözme, mesleki gelişim, kültürel etkileşim, liderlik, bakım temelli ve boş zaman alışkanlıkları olan alt boyutların hiçbirinde okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alt düzey, orta düzey veya üst düzey sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda görev yapmaları hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından önemli bir fark yaratmamaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik şartları farklı olarak algılamasına rağmen hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını etkilemediği ve bunun önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, bransa, mezun olunan fakülteye, mesleki deneyime, öğretim kademelerine, yerleşim yerine, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; öğrenim durumuna göre lisansüstü eğitim alanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının alt boyutları ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

- Araştırmada öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Gerek verdikleri eğitimle gerekse yaşam tarzlarıyla öğrencilere model olan öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını öğrencilerine aktarmaları ve tür davranışları onlarda alışkanlık haline getirmelerinde örnek olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, hayat çapında öğrenme ilkelerinin verdikleri derslere entegrasyonu önerilebilir.
- Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda tüm öğretmenler lisans sonrası eğitim konusunda teşvik edilebilir ve çalıştıkları kurumlar tarafından da bu konuda öğretmenler desteklenip onlara çeşitli kolaylıklar sağlanabilir.

- Hayat çapında öğrenme kapsamında problem çözme, mesleki gelişim, sosyal-kültürel faaliyetler, kişisel gelişim gibi etkinliklerin önemi kabul edilerek bu tür faaliyetlere katılımın süreklilik kazanması için gereken önlemler alınabilir. MEB öğretmenlerin bu konularda var olan eksiklerini tespit ederek tamamlayıcı hizmet içi eğitim uygulamalarına ağırlık verebilir.
- Bu çalışmanın örneklem grubu Adana ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. İleride yapılacak olan çalışmalar bu araştırmadan farklı olarak başka illerde, okullarda, farklı sosyal çevre ve ekonomik düzeye sahip öğretmenlerin oluşturduğu örnekleme desenlenebilir.
- Hayat çapında öğrenme konusunda deneysel, nitel veya karma yöntem çalışmaları yapılabilir. Aynı zamanda farklı değişkenler (ekonomik gelir, çocuk sahibi olma durumu vb.) açısından araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Aslandağ-Soylu, B. (2013). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ve üniversite yaşamına giriş dersi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2015). *What is LifeLong Learning?* http://ec.europa.eu/education/policies/lifelong/what_islifelong_en.html adresinden 10.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi Mardin ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Barnett, R. (2011). Lifewide Education: A Transformative Concept for Higher Education. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a complex world* (p. 22- 38). USA: Authorhouse.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Education*, 45(1), 47-62.
- Çalışkan-Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-478.
- Demirel, M. (2008, 22-23 Mart). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdamar-Koç, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Edt.) *Eğitimde yeni yönelimler* (5. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Friedlander, E. W., Arshan, N., Zhou, S. & Goldenberg, C. (2019). Lifewide or school-only learning: Approaches to addressing the developing world's learning crisis. *American Educational Research Journal*, 56(2), 333-367. DOI:103102/0002831218792841.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 170, 237-252.
- Hong Kong Eğitim Bürosu [EDB], (2019). <http://www.edb.gov.hk> adresine 11.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 101-114. DOI:<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Jackson, N. (2011). The lifelong and lifewide dimensions of living and learning. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a complex world* (p.22-38). USA: Author House.
- Jackson, N., Fellows, C. & Leng, J. (2010). Adding value to the education of nurses, midwives and operating department practitioners through a 'life-wide' curriculum. *Nurse Education Today*, 30(2010), 271-275.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. basım). Ankara: Nobel yayıncılık.

- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun’da bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 08.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden 08.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Pamphilon, B. (2005). How aged women remember their life-long / life- wide learning: Making the best of life, *Educational Gerontology*, 31, 283-299.
- Pınarcık, Ö., Özözen-Danacı, M., Deniz, M. E.ve Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Scheuch, K. L. (2007). *Faculty research orientation, undergraduate research activities and student outcomes*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University, College of Education, Department of Educational Leadership and Policy Studies, Florida.
- Selvi, K. (2011). Teachers’ lifelong learning competencies, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. & Yanpar-Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Tanatar, E.(2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.

- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yavuz-Konakman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

Another innovation that has not been discussed much within the concept of lifelong learning, however; some countries have made it education policy, which has brought a series of innovations to the field of education in the European Union (EU) adaptation process is life-wide learning. Jackson (2011) defined life-wide learning as a type of simultaneous and multiple learning that provides learners' experience-based and holistic development in real learning environments, covers many different areas of life and enables individuals to become aware of their own abilities, qualities, values, and tendencies.

Life-wide learning is a type of learning that targets the learner to learn in different environments outside of the classroom. Such a type of learning leads teachers to make use of learning resources and environments both in their schools and in the community to create suitable learning environments for specific educational purposes. This is why teachers, as well as all individuals, are a part of life-wide learning. Teachers can acquire new skills and improve their existing skills through life-wide learning. Thanks to this, teachers can have the opportunity to learn whenever and wherever they want, and they can easily transfer these skills to learners in the learning environment. At this point, it is possible to increase the quality of teachers by continuing both their professional and personal development throughout their life. It can be said that life-wide learning habits support development in many dimensions of teachers as well as their both professional and personal development. Accordingly, it is necessary to investigate the qualifications and competencies of teachers in the context of life-wide learning habits.

Method

In this study, which aims to examine teachers' life-wide learning habits in terms of various variables, a survey model was used to determine the current situation. The sample of the study consisted of 452 teachers working in official schools in Sarıçam and Pozantı districts of Adana province in the 2019-2020 academic year. The data of the study were obtained from the "Life-wide Learning Habits Scale" developed by Aslandağ-Soylu (2013). The analysis of the research data was evaluated using the SPSS-23 statistical package program. "Kolmogorov-Smirnov Test" was applied to determine the normal distribution properties. The difference between the second part of the scale, "Life-Wide Learning Habits" scale and its sub-dimensions; gender, marital status, faculty of graduation, education status, and branch was examined by independent groups t-test. A one-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine whether there is a difference in the "Life-Wide Learning Habits" scale and its sub-dimensions according to age, professional experience, education level, location of the school, and the socioeconomic level of the school. In order to understand from which groups, the differences between groups originated, Bonferroni and Scheffe tests were used, which are post hoc multiple comparison tests and used variances are equal but the samples are not equal.

Result and Discussion

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of teachers did not differ significantly according to gender. In our study, significant differences were found in the leadership habits sub-dimension of the scale in favor of men and in the care-based habits sub-dimension in favor of women.

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of teachers did not differ significantly according to their marital status. However, significant differences were found in the cultural interaction habits and leisure habits sub-dimensions of the scale in favor of singles, and in favor of married people in the care-based habits sub-dimension.

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of teachers did not differ significantly according to their ages. However, a significant difference was observed in the leadership habits sub-dimension of the scale. This significant difference was found to be in favor of the 41 and over age group compared to the 20-30 age group.

In the study, no significant difference was found between any of the sub-dimensions of teachers' life-wide learning habits, which are problem solving, professional development, cultural interaction, leadership, care-based habits and leisure habits, compared to the faculty they graduated from. It can be said that there is no significant difference between the graduates of education faculties and those who graduated from other faculties in terms of life-wide learning habits.

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of teachers differ significantly according to their educational status, and this difference is in favor of graduate students. In this context, it can be said that as the education level of teachers increases, lifelong learning habits also increase.

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of teachers did not differ significantly according to their branches. The reason for this can be shown as that teachers take common lessons in pre-service education and go through a similar education program process.

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of teachers did not differ significantly according to their professional experiences. However, a significant difference was found in the leadership habits sub-dimension of the scale. This significant difference was found to be in favor of those with seniority of 16-20 years and 21 or more compared to those with seniority of 0-5 years.

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of the teachers did not differ significantly according to the education levels they worked at. Teachers' employment at primary, secondary or high school levels does not make a significant difference in terms of life-wide learning habits.

In the study, it was concluded that the life-wide learning habits of the teachers did not differ significantly according to the settlements where the school is located (city center, district center, town-village). In addition, it was concluded that the life-wide learning habits of teachers did not differ significantly according to the socioeconomic level of the school.