

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri¹

Pre-Service Turkish Teachers' Tendencies Towards Lifelong Learning

Elif KURT², Taha Yasir CEVHER³, Nazmi ARSLAN⁴

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiş olup tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümü Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 204 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2009 yılında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diker-Coşkun tarafından geliştirilen altılı likert dereceleme türündeki Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri bazında incelenmiştir. Araştırma sonunda Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, eğilim, Türkçe öğretmen adayları.

Cite this article as:

Kurt, E., Cevher, T. Y., & Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160.

Abstract: The purpose of this study is to analyze pre-service Turkish teachers' tendencies towards lifelong learning. The study employed a qualitative approach using a survey design. The sample consisted of 204 pre-service teachers studying Turkish Language Teaching at the Department of Turkish and Social Sciences Education, Fatih Faculty of Education, Trabzon University. The data were collected using the 6-point Likert-type Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS) developed by Diker-Coşkun (2009) to identify university students' tendencies towards lifelong learning. The data were analyzed using SPSS statistics software according to the variables grade and gender. The analysis results showed that the respondent pre-service teachers, in general, have a high mean score in all sub-scales of the LLTS.

Keywords: Lifelong learning, tendency, pre-service Turkish teachers.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Lifelong learning is an educational philosophy approach based on the idea that individuals open to learning at any time of life can engage in learning in any way, at any time, anywhere since there is no limit to and specific time for learning. Lifelong learning approach considers people of all ages to be students. At this point, teachers have responsibilities such as guiding the society and being a role model. In other words, teachers are guides not only in the process of formal education but also in terms of individuals who engage in the process of lifelong learning. Additionally, teachers always engage in the process of lifelong learning since their target audience, that is, students have an exceptional command of today's technology and closely follow new developments. Considering Turkish teachers, the 2018 Turkish course curriculum is designed as a whole incorporating a range of information, skills and values to help students to acquire mental skills and language skills related to listening/watching, speaking, reading and writing that they can use throughout life, to build themselves individually and socially by using these skills, to establish effective communication, and to acquire the reading and writing habit with the love of Turkish language. Considering that language is the most effective means of

¹ Bu çalışma, 12-14 Eylül 2018 tarihinde Edirne'de düzenlenen 6. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Dr., elifkurt07@hotmail.com

³ Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, tahayasircevher@gmail.com

⁴ Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, nazmiarslan123@gmail.com

communication in lifelong learning, Turkish teachers' tendencies towards lifelong learning are of importance. Against this background, the purpose of this study is to analyze pre-service Turkish teachers' tendencies towards lifelong learning.

Method

The study employed a qualitative approach using a survey design. The sample consisted of 204 pre-service teachers studying Turkish Language Teaching at the Department of Turkish and Social Sciences Education, Fatih Faculty of Education, Trabzon University. The data were collected using the 6-point Likert-type Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS) developed by Diker-Coşkun (2009) to identify university students' tendencies towards lifelong learning. The data were analyzed using SPSS statistics software according to the variables grade and gender. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the data analysis.

Result and Discussion

The analysis results showed that the respondent pre-service teachers, in general, have a high mean score in all sub-scales of the LLTS. A comparison of the mean scores in the sub-scales according to gender demonstrated that female pre-service teachers have higher mean scores in each sub-scale than male pre-service teachers. The mean score in the perseverance sub-scale of the LLTS is 4.92 for female pre-service teachers and 4.68 for male pre-service teachers. Although there is a numerical difference between female and male pre-service teachers, it is not statically significant ($p > .050$). The mean score in the motivation sub-scale of the LLTS is 5.31 92 for female pre-service teachers and 5.05 for male pre-service teachers. The difference is statistically significant ($p > .050$); female pre-service teachers are more motivated towards lifelong learning compared to male pre-service teachers. Female pre-service teachers have a higher mean score (4.71) in the lack of regulating learning sub-scale of the LLTS compared to male pre-service teachers (4.11). The difference is statistically significant ($p > .050$). Accordingly, female pre-service teachers engage in and plan learning activities more regularly than male pre-service teachers. Female pre-service teachers also have a higher mean score (4.83) in the lack of curiosity sub-scale of the LLTS compared to male pre-service teachers (3.96). The difference is statistically significant ($p > .050$). Accordingly, female pre-service teachers are more curious and enthusiastic about lifelong learning than male pre-service teachers.

Considering the pre-service teachers' scores in the LLTS, they have a higher mean score in all sub-scales according to grade. The mean score in the perseverance sub-scale of the LLTS is 4.92 for first graders, 4.84 for second graders, and 4.82 for third graders. Although there is a numerical difference, it is not statically significant according to grade level ($p > .050$). The mean score in the motivation sub-scale of the LLTS is 5.37 for first graders, 5.15 for second graders, and 5.20 for third graders. Although there is again a numerical difference, it is not statically significant according to grade level ($p > .050$). The mean score in the lack of regulating learning sub-scale of the LLTS is 4.81 for first graders, 4.57 for second graders, and 4.23 for first graders. Accordingly, the lack of regulating learning of first graders is significantly different from that of third graders.

The mean score in the lack of curiosity sub-scale of the LLTS is 4.94 for first graders, 4.44 for second graders, and 4.39 for third graders. Accordingly, the curiosity of first graders is significantly different from that of third graders. To put it differently, first graders are more curious and enthusiastic about lifelong learning compared to third graders. In terms of the gender variable, the mean score of female pre-service teachers is 133.45, while that of male pre-service teachers is 120.15. Considering that these scores are higher than the mean score that can be obtained from the scale, it seems that both female and male pre-service teachers have great lifelong learning tendencies. In terms of the grade variable, the mean score is 135.14 for first graders, 128.30 for second graders, and 125.82 for third graders. Considering these results, pre-service teachers of all three graders have great lifelong learning tendencies.

1. GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin sınırı ve zamanı olmadığından, hayatın her anında öğrenmeye açık olan bireylerin herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda, herhangi bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebileceği fikri ile meydana gelen bir eğitim felsefesi yaklaşımıdır. Ersoy ve Yılmaz (2009), yaşam boyu öğrenmenin; resmî bir özellik taşıyıp taşımasına bakılmaksızın iş ile ilgili, bireysel ya

da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak bilindiğini ifade eder.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre “yaşam boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı; bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamasıdır”.

Yaşam boyu öğrenme terimi, çok eski sayılamayacak niteliktedir. Erdamar (2011), yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle 1950'li yıllardan sonra sıklıkla kullanılmaya başlandığını, 1960 yılında Montreal'de yapılan Uluslar Arası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda eğitimin yaşam boyu devam etme gerekliliğinin belirtildiğini ve 1965 yılında Uluslar Arası Yetişkin Eğitimi Komitesi'nin toplantıları sonrasında UNESCO tarafından yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir dizi doküman yayınlandığını ifade eder.

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru birçok uluslararası örgütçe üzerinde çalışma yapılan yaşam boyu öğrenme, insanların sahip olması gereken en önemli beceri olarak değerlendirilmiştir. Özellikle 1972 yılında UNESCO tarafından yayınlanan “Faure Raporu” bir dönüm noktası olarak görülmüştür. Raporla “eğitimin farklı aşamalarının esnek biçimde düzenlenmesi, eğitimin daha yüksek seviyelerine erişimin genişletilmesi, örgün ve yaygın eğitim ile örgün ve yaygın eğitim dışındaki öğrenmenin tanınması ve sağlık eğitimi, kültür eğitimi ve çevre eğitimi gibi o zamanlar yeni olan öğretim programları yoluyla insanın potansiyelinin hayata geçirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır” (Aksoy, 2013: 32). Yaşam boyu öğrenme 1990'lı yıllarda Avrupa Birliği (AB) tarafından yürütülen çeşitli projelerle desteklenmiş, 1996 yılı yine AB tarafından “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmiştir. “2000'li yıllarda AB üyesi ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına yapılan çalışmalar raporlaştırılmış, Lizbon (Mart 2000) ve Stockholm'de (Mart 2001) düzenlenen konsey toplantılarında yaşam boyu öğrenme konusu vurgulanmıştır” (Gencel, 2013: 240).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre kişilerin kaç yaşında olduğunun bir önemi yoktur. Bireyin, dünyaya gelmesinden itibaren çevrenin de etkisiyle öğrenme süreci başlar ve bu süreç farklı şekillerde gelişim aşamalarına göre biçimlenir. Bebeklik ve çocukluğun ilk dönemlerinde aileden ve sosyal çevreden etkilenen öğrenme süreci okul çağında örgün bir hâl alır. Okul çağıyla başlayan örgün öğrenme; okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise, üniversite, kimi zaman yüksek lisans ve doktora ile kurumsallaşır. Bu aşamadan sonra örgün eğitim yerini belirli bir plan ve program dışında meydana gelen yaygın eğitime bırakır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı her yaşta insanı öğrenci olarak görür. Bu durumu Büyükdüvenci (1983), eğitimin, çocuklukta başlayan sürekli eğitim ile sınırlı bir yaşantı olmaması ve yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olması gerektiği ile açıklar.

Günümüz toplumunda her geçen gün meydana gelmekte olan hızlı değişim, bireylerin sürekli olarak kendini yenilemesini/geliştirmesini zorunlu hâle getirmektedir. Öte yandan günümüz eğitim anlayışının değişmesiyle, örgün eğitim kurumlarında olduğu kadar bu kurumların dışında da öğrenmenin etkili bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Günümüz imkânları sayesinde birey, çeşitli araç ve gereçlerden de yararlanarak kendi kendine öğrenme ortamı oluşturabilir. Bunun yanında e-öğrenme, açık öğretim, uzaktan eğitim, halk eğitim merkezlerinde çeşitli branşlarda açılan kurslar, hizmet içi, hizmet öncesi, mesleki ve teknik eğitim gibi birçok eğitim türü yaşam boyu öğrenme kapsamına girmektedir. Bu anlamda geleneksel öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasında bazı farklar bulunmaktadır. World Bank (2003)'ün geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme karşılaştırmasını Toprak ve Erdoğan (2012) şu şekilde aktarmıştır:

Tablo 1. Geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğreten bilginin kaynağıdır.	Eğitici-öğretici bilgi kaynakları için rehberdir.
Öğrenenler bilgiyi öğretenden alır.	İnsanlar yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi başlarına çalışırlar.	İnsanlar gruplar içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenciler yönlendirme altında uyguladıkları bir dizi beceriyi bütünüyle bitirinceye kadar, testlere tabi tutulur ve bir sonraki öğrenmeye erişimlerine izin verilmez.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını tespit etmek için yapılır.
Bütün öğrenenler aynı şeyi yaparlar.	Eğitici-öğretici, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretenler başlangıçta bir eğitim alırlar, buna hizmet içi eğitim eklenir.	Eğitici-öğretici, yaşam boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki uzmanlık gelişimi, birbiriyle bağlantılıdır.
“İyi” öğrenenler fark edilir ve daha ileri eğitim için fırsat verilir.	İnsanlar, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişim imkânına sahiptir.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2011 yılında kurulan “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalarını sürdürmektedir. Yüksek Planlama Kurulunca 13.05.2014 tarihinde kabul edilen, hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak hazırlanarak 2014 ve 2018 yıllarını kapsayan “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nde (URL-1):

1. Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
2. Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması,
3. Hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması,
4. Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi,
5. Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi,
6. Hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi önceliklerine yer verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Çünkü, “bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye günün teknolojisini kullanarak çeşitli kaynaklardan etkin bir şekilde ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bilgi çağında bilgi okuryazarı bireylere gereksinim duyulmaktadır” (Demirel, 2009: 701). Bu noktada öğretmenin topluma kılavuzluk etmesi, rol model olması gibi sorumlulukları vardır. Yani öğretmen, sadece örgün öğretim sürecinde değil, yaşam boyu öğrenme sürecinde bulunan bireyler açısından da yol göstericidir. Ayrıca, öğretmenin hitap ettiği öğrenci kitlesinin günümüz teknolojisine hâkim olması ve yeni gelişmeleri yakından takip etmesi sebebiyle öğretmen de her daim yaşam boyu öğrenme sürecinin içerisinde.

Türkçe öğretmenleri açısından bakıldığında; 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı görülür (MEB, 2018). Yaşam boyu öğrenmede kullanılacak en etkili iletişim aracı da dil olduğu için Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili eğilimleri önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiş olup tarama yöntemi (betimsel yöntem) kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda, yaşayanların mevcut durumda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konması söz konusudur (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu detaylı olarak açıklamak ve tanımlamaktır (Çepni, 2005). Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amaçlandığı için bu yöntem kullanılmıştır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümü Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 147'si kadın 57'si erkek toplam 204 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 67'si 1. sınıfta; 70'i 2. sınıfta; 67'si 3. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2009 yılında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diker-Coşkun tarafından geliştirilen altılı likert dereceleme türündeki Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek orta puanı belirlenirken ölçekten elde edilen sonuçların homojen dağılım gösterdiği varsayımından hareket edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinde 4 boyut bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur (Diker-Coşkun, 2009).

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS paket programı ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri bazında incelenerek çözümlenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre dağılımı

Alt Boyut	Cinsiyet		t	p		
	Kadın (n: 147)	Erkek (n: 57)				
	x	ss	x	ss		
Sebat	4,92	,733	4,68	,909	1,936	,054
Motivasyon	5,31	,573	5,05	,896	2,478	,014
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	4,71	1,273	4,11	1,253	3,004	,003
Merak yoksunluğu	4,83	1,082	3,96	1,313	4,870	,000

Tablo 2’de Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet açısından ne düzeyde olduğu ölçeğin alt boyutları da göz önünde bulundurularak gösterilmiştir. Ölçekte bir maddenin alabileceği en yüksek (6), en düşük (1) ve ortalama puan (3,5) düşünüldüğünde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar cinsiyet açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği’nin *sebat* alt boyutuna bakıldığında kadın öğretmen adaylarının 4,92, erkek öğretmen adaylarının 4,68 ortalama puana sahip olduğu; sayısal olarak bir fark olsa da

istatistiksel olarak kadın öğretmen adaylarıyla erkek öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ($p>,050$) görülmektedir.

Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının 5,31, erkek öğretmen adaylarının 5,05 ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. İstatistiksel olarak da ($p>,050$) kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında yaşam boyu öğrenmeye motive olmak bakımından farklılık olduğu; kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye daha fazla motive oldukları görülmektedir.

Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda da kadın öğretmen adaylarının (4,71) erkek öğretmen adaylarından (4,11) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında ($p>,050$) anlamlılık düzeyine göre istatistiksel fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme faaliyetlerini daha düzenli olarak yapmakta ve planlamaktadır.

Ölçeğin merak yoksunluğu alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının (4,83) erkek öğretmen adaylarından (3,96) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha meraklı ve isteklidir.

Tablo 3. Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıflara göre dağılımı

Alt Boyut	Sınıflar		2. Sınıf		3. Sınıf		p
	1. Sınıf		x	ss	x	ss	
Sebat	4,90	,811	4,84	,791	4,82	,781	,857
Motivasyon	5,37	,525	5,15	,804	5,20	,688	,169
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	4,81	1,174	4,57	1,228	4,23	1,417	,031
Merak yoksunluğu	4,94	,962	4,44	1,323	4,39	1,258	,014

Tablo 3'te Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanlar, sınıf seviyesine göre ölçeğin alt boyutları da gözetilerek gösterilmiştir. Ölçekte bir maddenin alabileceği en yüksek (6), en düşük (1) ve ortalama puan (3,5) düşünüldüğünde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar sınıf açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin *sebat* alt boyutuna bakıldığında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,92; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,84; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,82 ortalama puana sahip olduğu; sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ($p>,050$) görülmektedir.

Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 5,37; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 5,15; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 5,20 ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç sınıf seviyesindeki ortalamalar arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ($p>,050$) görülmektedir.

Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda da 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,81; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,57; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,23 ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğu* 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ölçeğin *merak yoksunluğu* alt boyutunda ise 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,94; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,44; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,39 ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından meraklılık durumunun anlamlı düzeyde

farklılaştığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunda 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha meraklı ve isteklidir.

Tablo 4. Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel ortalaması

Sınıf	Cinsiyet			
1	2	3	Kadın	Erkek
135,14	128,30	125,82	133,45	120,15

Tablo 4'te Türkçe öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldığı puanların ortalaması gösterilmektedir.

Toplam 27 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 162'dir. Ölçekten alınabilecek ortalama puan ise 94,5 olarak belirlenmiştir.

Buna göre cinsiyet açısından bakıldığında kadın öğretmen adaylarının puanı 133,45; erkek öğretmen adaylarının puanı ise 120,15'tir. Bu puanlar ölçekten alınabilecek ortalama puandan yüksek olduğu için her iki cinsiyete sahip öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf değişkeni açısından bakıldığında ise 1. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının ortalama puanı 135,14, 2. Sınıfta öğrenim görenlerin ortalaması 128,30 ve 3. Sınıfların ise 125,82 olduğu görülmektedir. Sınıf bazlı olarak değerlendirildiğinde de Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Kozikoğlu (2014), üniversite ve meslek yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelediği araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeyde çıkmıştır. Yine Yıldırım (2015), sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve yaşam boyu öğrenmeye ilişki görüşlerini almayı amaçlayan çalışmada, öğretmenlerin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Kılıç (2015), ilköğretim branş öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar cinsiyet açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kozikoğlu (2014) cinsiyete göre öğrencilerin; Şahin ve Arcagök (2014) ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Yazar (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Yine Gencil (2013), kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin *sebat* alt boyutuna bakıldığında istatistiksel olarak kadın öğretmen adaylarıyla erkek öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ($p>,050$) görülmektedir. Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında yaşam boyu öğrenmeye motive olmak bakımından farklılık olduğu; kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye daha fazla motive oldukları görülmektedir. Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında ($p>,050$) anlamlılık düzeyine göre istatistiksel fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme faaliyetlerini daha düzenli olarak yapmakta ve planlamaktadır. Ölçeğin *merak yoksunluğu* alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve ardaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha meraklı ve isteklidir.

Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanlarda, sınıf seviyesine göre tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar sınıf açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta 1. sınıfta

öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonucun aksine Karakuş (2013), meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelediği çalışmasında sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varmıştır. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin *sebat* alt boyutuna bakıldığında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ($p>,050$) görülmektedir. Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda da üç sınıf seviyesindeki ortalamalar arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ($p>,050$) görülmektedir. Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğu* 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ölçeğin *merak yoksunluğu* alt boyutunda ise 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından meraklılık durumunun anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanların ortalamasına bakıldığında her iki cinsiyete sahip öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanların ortalaması sınıf bazlı olarak değerlendirildiğinde de Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. KAYNAKLAR

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin avrupa birliği serüveni, *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 23-48.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu eğitim, felsefesi üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2): 225-242.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Yayınevi.
- Demirel, M. (2009, May). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. In *9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey*.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 219-237). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersoy, A., ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237- 252.
- Güleç, İ., Çelik, S.ve Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- 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.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 29-44.
- MEB, (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama (Lifelong learning: concept, policy, instruments and implementation). *Journal of Higher Education and Science*, 2 (2), 69-91.
- URL1-http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf
27.07.2018.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394- 417.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Alguları ve Görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.