

## ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ

### LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Necmi GÖKYER\*

Geliş Tarihi: 24.09.2018  
(Received)

Kabul Tarihi: 27.03.2019  
(Accepted)

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir? 2. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 3. Ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu araştırma anlık tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Elazığ merkez ve ilçelerin merkezindeki ortaokullarda görev yapan toplam 1602; örneklemini ise, basit tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenen toplam 382 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Diker Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen “yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖEÖ)” adlı ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; güdülenme alt boyutunda çok uyuyor düzeyinde iken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, sebat, merak yoksunluğu alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kısmen uyuyor düzeyindedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul öğretmeni, yaşam boyu öğrenme, öğrenme eğilimi, güdülenme

**ABSTRACT:** The aim of this research is to determine the lifelong learning tendencies of secondary school teachers and compare them with various variables. In the research, the following questions have been answered. 1. What is the level of life-long learning tendencies of secondary school teachers? 2. Do the lifelong learning tendencies of secondary school teachers significantly differ according to the demographic variables? 3. Is there a meaningful relationship between subscales of the scale? This research is in the instant scanning model. The scale of the research constitutes a total of 1602 secondary school teachers who are in secondary schools in the centre of Elazığ and its districts for the academic year of 2017-2018. The sample is composed of 382 teachers determined by simple random sampling. In the research, the scale of "Lifelong Learning Trends" (YBÖEÖ) developed by Diker Coşkun and Demirel (2009) is used as the data collection tool. According to findings of this study, the tendency of secondary school teachers to lifelong learning in the motivation sub-dimension at the level of “much fits”, while it is “partially fits” in the sub-dimensions of deprivation in learning regulation, persistence, lack of curiosity and in the whole scale.

**Key Words:** Secondary school teacher, lifelong learning, learning tendency, motivation

\* Doç. Dr, Fırat Üniversitesi, ngokyer@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8107-2388

## 1. GİRİŞ

Hayat boyu öğrenme, okullar ile sınırlı kalmayan; evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir. Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak da tanımlanmaktadır. Öğrenme, “beşikten mezara” kadar devam etmekte ve belli bir yaşa ve ortama bağlı olmaksızın her yaşta ve her yerde gerçekleşebilmektedir. HBÖ, örgün, yaygın ve serbest öğrenme olarak her türlü eğitim ve öğretimi kapsamaktadır (MEB, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, s. 9).

Hayat boyu öğrenme; bireyin hayatı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenme; kişilerin hayatları boyunca kazandıkları bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000; Candy, 1994; Rausch, 2003). Günümüz eğitim kurumlarında kazanılan bilgi ve becerilerin geçerlik süresi zaman geçtikçe önemini yitirmektedir. Geçmiş zamanlarda belirli bir mesleği seçen bireylerin yaşamları boyunca aynı işi aynı bilgi ile sürdürdükleri görülmektedir. Ancak günümüzde bu durumun mümkün olmadığı kabul gören bir görüştür (Ayra ve Kösterilioğlu, 2015). İş yaşamında, kişiler arası ilişkilerde, bilim ve teknolojiye yaşanan değişiklikler o kadar hızlı olmaktadır ki, bireylerin okullarda kazandıkları bilgilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Bireylerin gençliklerinde öğrendiklerini yaşamlarının sonuna kadar kullanabilmeleri mümkün değildir (Knowles, 1996). Öğrenmenin belli bir süreyle sınırlandırılmadan yaşam boyunca devam etmesi, yaşama uyum sağlamak ve nitelikli bir birey olmayı sürdürmek açısından önemlidir (Erdamar, 2011, s. 219-236). Bireyler, yaşamları süresince yeni bilgi ve beceriler kazanmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaca bağlı olarak günümüz bilgi çağında eğitim kurumları bireylerin yaşamları süresince karşılaştıkları değişimlere uyum sağlayabilecekleri becerileri kazandıracak biçimde sürekli yapılandırılmalıdır (Demiralay ve Karadeniz, 2008, s. 90). Bu durum, bireylerin her yaşta ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenmelerini ifade eden "Yaşam Boyu Öğrenme" kavramını doğurmuştur (Diker Coşkun ve Demirel, 2012, s. 108).

Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi, “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” şeklinde ifade etmektedir (Turan, 2005, s. 87). Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu

Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 2000 yılı Eylül ayında Memorandum on Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi) sunulmuştur. Bu bildiri üye ülkelerin yanı sıra aday ülkeler ve Avrupa Ekonomi Bölgesi üyeleriyle birlikte yaşam boyu öğrenme konusunda bir anlaşma niteliğindedir (Kılıç, 2015, s. 11-12). Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme kavramı, Türkiye’nin çeşitli kalkınma planları arasında yer almaktadır. Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması”, “Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi” başlıkları altında yaşam boyu öğrenme kavramına değinilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2006, s. 84-86). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın (2014-2018) 144. maddesinde ise, eğitim sisteminde; bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir” denilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığında da yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için ele alınmıştır. 17. Milli Eğitim Şurasında “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığı kapsamında “Yaşam Boyu Öğrenme” adı altında ayrı bir bölüme yer verilmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Şuraları, 2006, s. 5). Knapper ve Cropley (2000) göre yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmesini planlayan, öğrenme ortamında aktif olan, farklı disiplinlerden elde ettiği bilgi bir araya getirip yapılandırabilen ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejileri uygulayabilen birey olarak tanımlanmaktadır (akt. Demirel, 2010, s. 5).

Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri alan yazında incelendiğinde bu özelliklerin oluşmasında pek çok kavramın etkili olduğu görülmektedir. Özellikle motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme gibi bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkin kavramlar dikkat çekicidir (Kılıç, 2015, s. 17). Slavin (2013, s. 286) motivasyonu, bireyin davranışlarını harekete geçiren ve bunların yönünü, devamlılığını belirleyen bir güç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde olan ve bunların yürütücüsü konumundaki öğretmenlerin kişisel motivasyonları, bu faaliyetlerin verimli bir şekilde yürütülmesinde önemli bir etkidir. De Jesus ve Conboy (2001)’a göre motive olmuş öğretmenler, eğitim reformlarının uygulanmasında, öğrencilerin başarı ve doyum sağlamasında ve de ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında önemli bir göreve sahiptir (Jesus ve Conboy, 2001). Yaşam boyu öğrenen bireyin bir diğer özelliği “öğrenmede kararlılık halinin devamı” yani sebatkar olmasıdır (Diker Çoşkun, 2009, s. 59). Sebat bireyin öğrenme faaliyetlerini sürdürebilme kararlılığıdır. Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri arasında meraklı olması da vardır (Akkoyunlu, 2008, s. 13). Yaşam boyu öğrenme eğilimdeki birey, çevresinde gerçekleşen değişim ve

yeniliklere, olaylara karşı meraklı ve ilgilidir. Bireyin yenilikleri benimsemesi, yaşantısında ve mesleğinde kullanması onun yenilikçilik özelliği ile ilgilidir. Alan yazında yaşam boyu öğrenen bireyin genel özelliklerinden biri de kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesi (Epçaçan, 2013, s. 357) olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, öğrenme etkinlikleri kendi sorumluluğuna alarak, kişisel amaçlarına uygun bir şekilde düzenleme becerisine de sahiptir. Öğretmenlerinin, yeniliklere açık ve bu yeniliklerin uygulanmasında öncü bireyler olarak topluma ve öğrencilere örnek olmaları, bu bağlamda kendilerini sürekli geliştirmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları kendilerinden beklenen en önemli özellikler arasında yer almaktadır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2007; Özgür, 2013; Selvi, 2011). Bu çalışmada kullanılan ölçme aracının referans ettiği yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğudur (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı da, lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
2. Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyleri, yaşları ve çalıştıkları yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma anlık tarama modelindedir. Anlık tarama araştırmaları, belli bir zamanda mevcut durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amacıyla yürütülen çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 179). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009, s.77).

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Elazığ merkez ve ilçelerin merkezindeki liselerde görev yapan toplam 1602 orta okul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemine ise, basit tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenen toplam 382 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 196'sı erkek (%51,3), 186'sı (%48,7) kadındır. Öğretmenlerin 173'ü (%45,3) sosyal bilimler, 148'i (%38,7) fen bilimleri ve 61'i de (%16,0) özel yetenek dersleri branşındadır. Kıdem değişkenine göre, öğretmenlerden 211'i (%55,2) 1-10 yıl, 138'i (%36,1) 11-20 yıl, 33'ü de (%8,6) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 342'si (%89,5) lisans, 40'ı (%10,5) ise lisansüstü mezunudur.

Öğretmenlerin 131'i (%34,3) 22-30 yaş aralığında, 146'sı (%38,2) 31-39 yaş aralığında, 105'i de (%27,5) 40-65 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 287'si (%75,1) il merkezinde, 95'i (%24,9) ilçe merkezinde görev yapmaktadır.

## **2.2. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Diker Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen “yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖEÖ)” adlı ölçek kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen YBÖEÖ'nün birinci bölümünde olgusal sorular, ikinci bölümde ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla 27 madde bulunmaktadır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Altılı Likert dereceleme türünde hazırlanan ölçeğin maddeleri, “Çok uyuyor (6), kısmen uyuyor (5), çok az uyuyor (4), çok az uymuyor (3), kısmen uymuyor (2) ve hiç uymuyor (1) aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarındaki maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamından toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ,89 bulunmuştur (Diker-Coşkun ve Demirel, 2009). Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,91 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından güdülenme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,95, sebat alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,92, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ,83 ve merak yoksunluğu alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise, ,94'tür.

## **2.3. Verilerin çözümü**

Veriler, SPSS for Windows 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, çalıştığı yer) belirlemek için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalıştıkları yer değişkenleri açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Ayrıca kıdem ve yaş değişkenleri açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınanmıştır. Uygulanan testlerin anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## **3. BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde, lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerini belirlemek için uygulanan ölçekten elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Lise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında hangi düzeydedir?

**Tablo 1: Ortaokul öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri**

Alt boyutlar	n=343	$\bar{x}$	SS
1. Güdülenme		5,24	1,15
2. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk		4,53	1,48
3. Sebat		4,88	,98
4. Merak yoksunluğu		4,60	1,37
<b>Toplam</b>		<b>4,78</b>	<b>1,00</b>

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; güdülenme ( $\bar{x}=5,24$ ) alt boyutunda çok uyuyor düzeyinde iken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ( $\bar{x}=4,53$ ), sebat ( $\bar{x}=4,88$ ), merak yoksunluğu ( $\bar{x}=4,60$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında ( $\bar{x}=4,78$ ) kısmen uyuyor düzeyindedir.

3.2. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalıştığı yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt amacına yönelik analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları**

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	Levene		t	p	
				F	p			
Değişkenler/ Cinsiyet								
<b>1. Güdülenme</b>	Erkek	196	5,17	1,22	1,976	,161	-1,277	,202
	Kadın	186	5,32	1,06				
<b>2. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk</b>	Erkek	196	4,44	1,47	,018	,894	-1,224	,222
	Kadın	186	4,63	1,49				
<b>3. Sebat</b>	Erkek	196	4,88	1,05	2,401	,122	-,037	,970
	Kadın	186	4,88	,90				
4. Merak yoksunluğu	Erkek	196	4,56	1,47	6,548	,011	-,497	,619
	Kadın	186	4,63	1,26				
Eğitim düzeyi								
1. Güdülenme	Lisans	342	5,21	1,18	3,794	,052	-2,200	,032
	Lisansüstü	40	5,52	,80				
2. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Lisans	342	4,54	1,48	,025	,875	,492	,623
	Lisans ü.	40	4,42	1,53				
3. Sebat	Lisans	342	4,86	,99	,734	,392	-1,238	,217
	Lisansüstü	40	5,06	,82				
4. Merak yoksunluğu	Lisans	342	4,61	1,36	,444	,505	,674	,500
	Lisansüstü	40	4,46	1,45				
Çalıştığı yer								

1. Güdülenme	İl merkezi	287	5,21	1,22	2,032	,155	-,829	,408	
	İlçe merk.	95	5,32	,88					
2. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	İl merkezi	287	4,58	1,51	,199	,656	1,056	,291	
	İlçe merk.	95	4,39	1,40					
3. Sebat	İl merkezi	287	4,86	1,01	,519	,472	-,857	,392	
	İlçe merk.	95	4,96	,86					
4. Merak yoksunluğu	İl merkezi	287	4,59	1,39	,023	,880	-,217	,828	
	İlçe merk.	95	4,62	1,32					

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sadece eğitim düzeyi değişkenine göre, güdülenme alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=5,21$ ) güdülenme düzeyleri, lisansüstü ( $\bar{x}=5,52$ ) olanlara göre daha düşüktür. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin kendilerini geliştirme, bilgi ve becerilerini artırma, kişisel gelişimlerini artırmaya inanma konularında daha istekli oldukları söylenebilir.

3.2. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt amacına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre, ilişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizinde (ANOVA), grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında kullanılan LSD testine göre, sebat alt boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Sebat alt boyutunda sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ( $\bar{x}=5,03$ ) yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının düzeyi, fen bilimleri ( $\bar{x}=4,68$ ) branşında olanlara göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir.

**Tablo 3: Branş değişkenine göre ANOVA sonuçları**

Alt Boyut	Değişken	$\bar{x}$	V.Kay.	K.Top.	sd	K.Ort.	F	P	Fark LSD	
Sebat	Brans									
	Sosyal Bil.	73	5,03	G.arası	10,230	2	5,115	5,416	,005	1-2
	Fen Bil.	148	4,68	G.içi	357,963	379	,944			
	Özel Yet.	61	4,96	Toplam	368,193	381				

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre, ilişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek

faktörlü varyans analizinde (ANOVA), grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında kullanılan LSD testine göre, sebat alt boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Sebat alt boyutunda sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ( $\bar{x}=5,03$ ) yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının düzeyi, fen bilimleri ( $\bar{x}=4,68$ ) branşında olanlara göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir

**Tablo 4:** Kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	Var. kaynağı	K.Top.	d	K. Ort.	F	P	Fark LSD
	Kıdem									
	1-10 yıl	211	5,38	G.arası	17,185	2	8,593	6,682	,001	2-1
Güdülenme	11-20 yıl	138	4,96	G.içi	487,364	379	1,286			2-3
	21 yıl ve üstü	33	5,53	Toplam	504,549	381				

Ortaokul öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, ölçeğin güdülenme alt boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Güdülenme alt boyutunda kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,96$ ) yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının düzeyi, 1-10 yıl ( $\bar{x}=5,38$ ) ve 21 yıl ve üstü ( $\bar{x}=5,53$ ) kıdem yılına sahip olanlara göre daha düşüktür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki heyecanlarının, isteklerinin, beklentilerinin yüksek olduğu düşünülürse, kendilerini geliştirmek için yeni bilgi ve beceriler öğrenmeleri konusunda daha istekli oldukları söylenebilir. 21 yıl ve üstü kıdemde olan öğretmenlerin de mesleklerinin doruk noktasında olmaları, iş doyumlarının ve bağlılıklarının daha yüksek olması ve emekliliklerinin de etkisiyle kendilerini daha rahat hissetmeleri sonucu olarak kişisel gelişimlerine daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının, bütün alt boyutlar için anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

3.3. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Alt amacına yönelik yapılan analize ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5:** Alt boyutlara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki

		1.	2.	3.	4.
<b>1. Güdülenme</b>	r	1	,328**	,850**	,426**
	p		,000	,000	,000
	n	382	382	382	382
<b>2. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk</b>	r		1	,256**	,711**
	p			,000	,000
	n		382	382	382
<b>3. Sebat</b>	r			1	,462**
	p				,000
	n			382	382
<b>4. Merak yoksunluğu</b>	r				1
	p				
	n				382

\*\*p< 0.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi, güdülenme ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında ( $r=0,328$ ,  $p=0.000$ ) orta ve pozitif düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre güdülenme arttıkça öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğun arttığı söylenebilir. Korelasyon katsayısı ( $r^2= 0.040$ ) dikkate alındığında, güdülenmedeki toplam varyansın %4'ünün sebatan kaynaklandığı söylenebilir.

Güdülenme ile sebat arasında ( $r=0,850$ ,  $p=0.00$ ) yüksek ve pozitif düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre güdülenme arttıkça sebatın arttığı söylenebilir. Korelasyon katsayısı ( $r^2= 0.72$ ) dikkate alındığında, güdülenmedeki toplam varyansın %72'sinin sebatan kaynaklandığı söylenebilir.

Güdülenme ile merak yoksunluğu arasında ( $r=0,426$ ,  $p=0.00$ ) orta ve pozitif düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre güdülenme arttıkça merak yoksunluğunun arttığı söylenebilir. Korelasyon katsayısı ( $r^2= 0.181$ ) dikkate alındığında, güdülenmedeki toplam varyansın %18'inin merak yoksunluğundan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile sebat arasında ( $r=0,256$ ,  $p=0.00$ ) düşük ve pozitif düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arttıkça sebatın arttığı söylenebilir. Korelasyon katsayısı ( $r^2= 0.065$ ) dikkate alındığında, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğun toplam varyansın %7'sinin sebatan kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu arasında ( $r=0,711$ ,  $p=0.00$ ) yüksek ve pozitif düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arttıkça merak yoksunluğunun arttığı söylenebilir. Korelasyon katsayısı ( $r^2= 0.50$ ) dikkate alındığında, öğrenmeyi düzenlemedeki yoksunluğun toplam varyansının %50'sinin merak yoksunluğundan kaynaklandığı

söylenbilir. Sebat ile merak yoksunluğu arasında ( $r=0,462$ ,  $p=0.00$ ) orta ve pozitif düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre sebat arttıkça merak yoksunluğunun arttığı söylenebilir. Korelasyon katsayısı ( $r^2= 0.13$ ) dikkate alındığında, güdülenmedeki toplam varyansın %13'ünün merak yoksunluğundan kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; güdülenme alt boyutunda çok uyuyor düzeyinde iken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, sebat, merak yoksunluğu alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kısmen uyuyor düzeyindedir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde en yüksek ortalama güdülenme alt boyutunda saptanmıştır. Bu çalışmada da en yüksek puan güdülenme alt boyutunda saptanmıştır. Bulgular birbirini desteklemektedir. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenler üzerinde yürüttüğü bir çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme genel yeterlik düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kılıç (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Karakuş (2013) tarafından gerçekleştirilen ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak literatürdeki diğer bir araştırmada Diker Coşkun'un (2009) çalışmasında, çeşitli üniversite ve fakültelerden araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların sonuçlarının örtüşmemesi araştırmaların farklı gruplar üzerinde yürütülmesinden kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmada sebat alt boyutunda sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının düzeyi, fen bilimleri ve özel yetenek branşında olanlara göre daha yüksektir. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler elde etmede arkadaşlarına göre daha istekli olma ve fırsatlar yaratma, özel harcamalarından pay ayırma, kendiliğinden çaba harcama, öğrendikleri konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmeye çaba gösterme ve öğrenmek için araştırma yapmaya daha çok zaman ayırma konularında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kılıç (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin branşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin benzer yaşam boyu öğrenme

eğilimleri gösterdikleri söylenebilir. Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından branş değişkenine göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Ancak alan yazında öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulan çalışmalara rastlanmaktadır (Evin Gencel, 2013; İzci ve Koç, 2012; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010 ).

Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre, bütün alt boyutlarda ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak, bütün alt boyutlarda kadın ortaokul öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Kadın ortaokul öğretmenleri kendilerini geliştirme, yeni bilgi ve beceriler kazanma, sürekli yeni şeyler öğrenme, mesleği ile ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler öğrenmede zorlanmayacağını düşünme gibi yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ifadelerde kendilerini erkek öğretmenlere göre daha olumlu görmektedirler. Kılıç (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Grupların farklı olduğu ve Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesinde görev yapan kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma yapılan grupların farklı olduğu ve Coşkun ve Demirel (2012) tarafından yapılan çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının da istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular benzerdir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerine etki eden faktörlerin incelendiği çalışmada Dindar ve Bayraktar (2015), cinsiyetin yaşam boyu öğrenmeye anlamlı bir etkisinin olmadığını, ancak kadınların merak puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bulgular benzerdir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyetin, öğretmen adayları için yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilikleri açısından etkili bir faktör olmadığını belirleyen Şahin ve diğerlerinin (2010) çalışması, bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Savuran'ın (2014) öğretmen adaylarıyla; Yaman'ın (2014) öğretmenlerle yaptıkları çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, güdülenme alt boyutunda eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisans üstü olanlara göre

daha düşüktür. Lisan üstü öğrenim gören öğretmenlerin kendilerini geliştirme, bilgi ve becerilerini artırma, kişisel gelişimlerini arttırmaya inanma konularında daha istekli oldukları söylenebilir. Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularında bazı benzerlikler olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada kıdem değişkenine göre, güdülenme alt boyutunda kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının düzeyi, 1-10 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdem yılına sahip olanlara göre daha düşüktür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki heyecanlarının, isteklerinin, beklentilerinin yüksek olduğu düşünülürse, kendilerini geliştirmek için yeni bilgi ve beceriler öğrenmeleri konusunda daha istekli oldukları söylenebilir. 21 yıl ve üstü kıdemde olan öğretmenlerin de mesleklerinin doruk noktasında olmaları, iş doyumlarının ve bağlılıklarının daha yüksek olması ve emekliliklerinin de etkisiyle kendilerini daha rahat hissetmeleri sonucu olarak kişisel gelişimlerine daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir. Kılıç (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu bulunmuştur. Bulgular farklılık göstermektedir. Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden bilgiyi elde etme alt boyutunda, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak bilgiyi elde etme yeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Dijital alt boyutunda ise, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her iki araştırmanın da alt boyutları farklılık göstermektedir. Yaş ve öğretmenlerin çalıştıkları yer değişkenlerine göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının, bütün alt boyutlar için anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye göre, öğretmenlerin güdülenme düzeyi arttıkça sebatın ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğun arttığı ortaya çıkmıştır. Güdülenme arttıkça merak yoksunluğunun; Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arttıkça sebatın ve merak yoksunluğunun arttığı; sebat arttıkça da merak yoksunluğunun arttığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğretmenlerinin merak yoksunluğu alt boyutundaki puanlarının yüksek olması yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin zorunlu değilse zamanlarını araştırma yaparak kaybetmek istemedikleri, kişisel gelişimleri için zaman harcamak yerine sevdikleri ile zaman

geçirmeyi tercih ettikleri, öğrendikleri konularda sorumlu değilse eksikliklerini kapatmak için çaba harcamayı gerekli görmedikleri, zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmalarının kendilerine zaman kaybettireceği, sadece merak ediyor diye bir konuyu öğrenmek için zaman ayırmak istememeleri, kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünmeleri, yeni şeyler öğrenmek yerine hobileriyle ilgilenmeyi tercih etmeleri, maddi sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve becerileri öğrenmek için çaba harcamak istememeleri, sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmelerinin kendilerini rahatsız etmesi gibi konularda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulara göre, ortaokul öğretmenlerinin görevlerinde verimli ve etkili olabilmesi, yeterlik düzeylerinin yükselmesi ve kişisel ve mesleki gelişimlerinde süreklilik sağlanabilmesi için yaşam boyu öğrenme konusunda onları bilinçlendirecek seminerler verilebilir. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve sebat düzeyini artırmak amaçlı mesleğin saygınlığını ve statüsünü yükseltecek örneğin, öğretmenlerin kariyer yapmalarını sağlayacak, lisans üstü çalışmalara daha kolay yönlendirebilecek sistemsel ve yönetsel kararlar alınabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aspin D.N. & Chapman J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19.
- Ayra, M.ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*. 10(1),17-28.
- Avrupa Komisyonu. (2002). European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels, June 2002.
- Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü. Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018).
- Candy, P. C. (1994). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Jesus, S.N. and Conboy, J. (2001). "A stress management course to prevent teacher distress". *International Journal of Educational Management*. 15(3), pp.131-137. <https://doi.org/10.1108/09513540110384484>

- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (26-28 Nisan, 2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları. 10 th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, Volume 2, 1126- 1133.
- Demirel, M. (2010). *İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış*. 1-3 Mayıs 2009 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demiralay, R, Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6), 92.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). Dokuzuncu kalkınma planı 2007-2013 <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13744/plan9.pdf> (Erişim Tarihi:08.06.2014).
- Diker-Coşkun, Y., (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Diker-Coşkun, Y., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 7(11), 353-379.
- Evin İlke, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (30.Basım). Ankara.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Denizli İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Knapper, C. &Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). Milli Eğitim Şuraları. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006).Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/str/str.html>

Rausch, A.S. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability, and visibility. *International Journal of Lifelong Education*. 22 (5), 518-532.

Slavin, R. E (2013) *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama 10. Basım* (Çev. Yüksel G.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şahin, M., Akbaşlı, S.&Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for life long learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.

Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 394-417.

Turan, S. (2005). Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1). 87-98.

Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.

