



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Diren KILAV

Zonguldak 2023

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Diren KILAV

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Cevat EKER

Zonguldak 2023

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Diren KILAV

11.07.2023

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 215282104004 numaralı Diren KILAV'ın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22/06/2023 Perşembe günü saat 10:00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ~~OY ÇOKLUĞUYLA~~ / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN
Başkan

Doç. Dr. Murat İNCE
Üye

Doç. Dr. Cevat EKER
Üye
(Tez Danışmanı)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Yazarı	: Diren KILAV
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Cevat EKER
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2023
Sayfa Adedi	: 107

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu bakımdan bu araştırma betimsel nitelikli ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma çalışmasıdır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 208 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görece yüksek olduğu bulunmuştur. Kişilik özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine, mezun olunan lise türüne göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden mezun öğretmen adayları lehine, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre lisansüstü eğitim yapmak isteyen ve kararsız olan öğretmen adayları lehine farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Kişilik özelliklerinden deneyime açıklık ve dışa dönüklük

boyutlarının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerinin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik Özellikleri, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Okul Öncesi Öğretmen Adayları



ABSTRACT

Institution : ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction

Title : An Examination of the Relationship Between Personality Traits and Lifelong Learning Tendencies of Pre-School Teacher Candidates

Author : Diren KILAV

Adviser : Assoc. Prof. Dr. Cevat EKER

Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2023

Total Number of Pages : 107

The aim of this research is to explore the relationship between the personality traits of pre-school teacher candidates and their lifelong learning tendencies. In addition, in the research, the personality characteristics and lifelong learning tendencies of preschool teacher candidates have been compared in terms of variables such as gender, grade level, type of high school graduated, desire to pursue graduate studies. In this respect, this research was designed as descriptive correlational and casual comparison research. The research was carried out with 208 teacher candidates studying at Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Basic Education, Early Childhood Education Department during 2022-2023 academic year. In the study, "Personal Information Form", "Adjective Based Personality Test" and "Lifelong Learning Scale" were used as data collection tools. Frequency, percentage, arithmetic mean, independent T-test, the one-way analysis of variance, correlation analysis and regression analysis were used in the analysis of the data. The findings of the study suggested that the personality traits and lifelong learning tendencies of prospective pre-school teachers were relatively high. It was found out that personality characteristics did not differ according to gender, grade level, type of high school graduated and desire to pursue graduate studies. Furthermore, it was observed that lifelong learning tendencies differed in favor of pre-service teachers studying in the third grade according to grade level, in favor of pre-service teachers who graduated from Vocational and Technical Anatolian High School according to the type of high school graduated, and in favor of teacher candidates who were undecided and wanted to pursue graduate studies according to their desire to do postgraduate education. It emerged that there was a positive, significant, and moderate relationship between the personality traits and lifelong learning tendencies of prospective pre-school

teachers. Openness to experience and extraversion dimensions of personality traits were found out to be significant predictors of prospective teachers lifelong learning tendencies.

Keywords: Personality Traits, Lifelong Learning Tendencies, Pre-School Teacher Candidates



ÖN SÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yüksek lisans eğitimime adım attığım ilk günden itibaren, her zaman her türlü koşulda yoluma ışık tutan, bilim insanı kişiliğiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, tüm bu süreçte bilgi ve deneyimleriyle desteklerini üzerimden esirgemeyen, birlikte çalışmaktan onur ve gurur duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Cevat EKER' e şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca ve çalışma sürecinde herhangi bir yardım için kapılarını çaldığımda beni geri çevirmeden yardımlarını esirgemeyen, bana akademik yolda yürüme şevki kazandıran saygıdeğer hocalarım: Doç. Dr. Murat İNCE ve Dr. Öğretim Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU' na minnetlerimi sunarım.

Hayatım boyunca en büyük destekçim, çalışmalarım sırasında beni yüreklendiren, sabrı ve sevgisiyle her daim yanımda olan yol arkadaşım, eşim Bakıcan'a teşekkür ediyorum. Bu süreçte kendisini ihmal ettiğim, buna rağmen beni hep motive ederek yaptığı fedakarlığın henüz farkında olmayan biricik kızım Merve Mira' ya teşekkürlerimi sunarım.

Zevkle çalıştığım bu araştırmanın literatüre faydalı olması temennisiyle, gülümsemeleriyle şifa olan öğrencilerime, bu süreçte anlayışını ve desteğini esirgemeyen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1
1.GENEL BİLGİLER.....	4
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar	6
2.KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Kişilik Kavramı.....	7
2.1.1.Kişiliği etkileyen faktörler.....	9
2.1.1.1.Kalıtımsal Faktörler	9
2.1.1.2. Sosyal-Kültürel Faktörler	10
2.1.1.3. Aile Faktörü.....	10
2.1.1.4. Sosyal Statü	11
2.1.1.5. Coğrafi Faktörler	11
2.1.1.6. Diğer Faktörler	12
2.1.2. Kişiliğe Yönelik Yaklaşımlar	12
2.1.2.1. Psikanalitik Kuram	12
2.1.2.2. Adler'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı	16
2.1.2.3. Gustav Jung'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı	17
2.1.2.4. Erikson'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı	17
2.1.2.5. Horney'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı	18
2.1.1.6. Fromm'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı.....	19
2.1.2.7. Sullivan'ın Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı	20
2.1.2.8. Maslow'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı	22
2.1.2.9.Rogers'ın Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı	23
2.1.2.10.Eysenck 'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı.....	24

2.1.3. Kişilik Modelleri	25
2.1.3.1. Friedman ve Rosenman'ın Kişilik Modeli	25
2.1.3.2. Myers ve Briggs Kişilik Modeli	27
2.1.3.3. Beş Faktör Kişilik Modeli.....	28
2.1.3.4. Kretschmer'in Kişilik Modeli	31
2.2.Yaşam Boyu Öğrenme	32
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve İlkeleri	33
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Stratejileri ve İlkeleri	35
2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri.....	36
2.2.3.1. Anadilde İletişim	37
2.2.3.2. Yabancı Dilde İletişim	37
2.2.3.3. Matematik, Fen ve Teknolojide Temel Yeterlilik	37
2.2.3.4. Dijital yetkinlik.....	38
2.2.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme.....	38
2.2.3.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	39
2.2.3.7. İnisiyatif alma ve girişimcilik.....	39
2.2.3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade	39
2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmenlik Mesleği.....	39
2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	41
2.3.1.Kişilikle İlgili Araştırmalar	41
2.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	46
2.3.3. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti.....	52
3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3 Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.3.2 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT).....	54
3.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	55
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	56
4.BULGULAR.....	58
4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular	58
4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	59
4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	64
4.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	65

4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	71
4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	73
SONUÇ.....	75
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	100
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu	100
Ek 2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği	101
Ek 3: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Kullanım İzni.....	103
Ek 4: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni.....	104
Ek 5: Etik Kurul Kararı.....	105
ÖZ GEÇMİŞ.....	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sosyo -Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	53
Tablo 3.2: Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Tablo 4.2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.3: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo 4.4: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.5: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Lisansüstü Eğitim Alma İsteğine Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.6: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 4.7: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 4.8: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 4.9: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 4.10: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Lisansüstü Eğitim Alma İsteğine Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.11: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki	71
Tablo 4.12: Okul Öncesi Öğretmen adaylarının Kişilik Özelliklerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Düzeyi.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Freud'un Yapısal Zihin Modeli Buzdağı Benzetmesi	13
Şekil 2.2: Erikson'un Psikososyal Gelişim Aşamaları.....	18
Şekil 2.3: Sullivan'ın Kişisel Gelişim Evreleri.....	21
Şekil 2.4: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	22
Şekil 2.5: Eysenk 'e Göre Kişilik Boyutları	24
Şekil 2.6: Friedman ve Rosenman'ın A Tipi ve B Tipi Kişilik Yapıları.....	27
Şekil 2.7: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	40



KISALTMALAR LİSTESİ

SDKT	: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi
YBÖEÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development- Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Bireyin hayatı boyunca gelişimi göz önüne alındığında, en kritik dönemin gelişim ve öğrenme hızının en üst seviyede olduğu okul öncesi dönem yılları olduğu bilinmektedir. Son yıllarda okul öncesi eğitime verilen önemle birlikte, okul öncesi eğitime erişimin ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar da artmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde kazandığı bilgi, beceri ve deneyimlerin yaşamın ileriki yıllarına etkisi büyüktür. Okul öncesi dönemde öğrenme-öğretme süreci içerisindeki kilit nokta ise öğretmendir. Cüceloğlu ve Erdoğan (2022, s. 19), son yıllarda eğitim sistemi içerisinde arka planda bırakılmasına, göz ardı edilmesine rağmen, öğretmenin eğitimin yadsınamayacak ana ögesi olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenin eğitim öğretim süreci içerisinde çocuğun gereksinimlerine göre öğrenme ortamını şekillendirmesi, farklı bakış açıları kazandırabilmesi ve öğrenme fırsatı sunarken bulunulan çağın koşullarıyla birlikte yenilikçi ve yaşam boyu öğrenen olması gerekmektedir. Bilgiye erişim ve değişen çağın yaşam koşulları, öğretmenlerin toplum içerisindeki rolleri ve mesleki yeterliliklerinin de değişmesini gerektirmektedir. Sadece bilginin aktarımını gerçekleştiren geleneksel öğretmen rolünden, üst düzey becerilere sahip farklılıkları denemekten çekinmeyen inovatif, yaşam boyu öğrenen öğretmenlere doğru bir geçiş söz konusudur.

Eğitim hayatının temel basamağı okul öncesi eğitim olduğu düşünüldüğünde, yaşam boyu öğrenen olmada çocuklara model olacak olan okul öncesi öğretmenlerinin de bu anlamda yeterli bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmaları gerekmektedir. Çocuğun topluma uyum sağlayabilecek birey haline gelmesinde ve geleceğe hazırlanmasında okul öncesi dönem yıllarının etkisi düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerine düşen görev oldukça önemlidir. 2013 okul öncesi eğitim programı (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013) okul öncesi dönemde eğitimin kalitesini belirleyen ve çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişimini sağlayan en önemli belirleyicinin öğretmen olduğunu aktarmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla beraber vakit geçirmekten keyif alan, anlayışlı, olumlu iletişim kurabilen, sevgi dolu, disiplinli gibi özelliklerinin yanı sıra kişilik özellikleriyle de çocukların üzerinde etki sahibidirler. Çocuklar eğitim hayatına adım attıkları okul öncesi dönemde edindiği bilgiler ve deneyimleriyle hayatlarını

şekillendirdiklerinden dolayı okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin yanında kişilik özellikleri de önem kazanmaktadır. Çünkü kişilik özellikleri, bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı durumlarda farklı seçenekler arasından seçim yapmasına, çevresiyle kurduğu ilişkiye, kabiliyetlerine, yatkınlıklarına, tutumlarına etki etmektedir. Buna göre öğretmenlerin sahip olduğu mesleki niteliklerinin yanı sıra öğrenciler üzerinde etki bırakacak en önemli özelliğinin kişilik özellikleri olduğu ve öğretmen kişiliğinin sınıf iklimini belirleyen en önemli faktör olduğu ileri sürülmektedir (Deniz & Kesicioğlu, 2012, s.3).

Çocuğun yaşamı boyunca rol model alabileceği ilk sıralarda yer alan okul öncesi öğretmenleri, kişilik özellikleriyle hem çocuğun davranışlarını şekillendirmekte hem de eğitimin çıktılarını değiştirebilmektedir. Olumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenler öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakırken, olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmenler de aynı şekilde motivasyonlarını kötü etkileyecek ve öğrencileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturacaktır (İler, 2015, s.97; Yüksel, 2020, s.79). Öğretmenlerin farkındalıkları, tutumları, seçimleri dolayısıyla kişilik özellikleri, sınıf yönetiminden veya öğrencilerin davranışlarından kaynaklı olumsuzlukların giderilmesinde de etkili olacaktır.

Teknolojinin sürekli olarak değişmesi, ekonomik, sosyal ve eğitim alanlarında meydana gelen küresel gelişmeler, bireylerin bu yeniliklere uyum sağlayabilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bütün bu gelişmeler toplumların daha iyi koşullara, daha iyi teknolojik gelişmelere, daha güncel bilgilere sahip olma konusunda bir yarışa sürüklemiştir. Bu yarışın içerisinde yer alabilecek nitelikli bir toplumun gelişen teknolojiyi uygulayabilmesi, yeniliklere ayak uydurabilmesi için her yaştan eğitimli bireylerle mümkün olmaktadır. Buna göre bir toplumun kalkınması için öncelikle ihtiyaç duyulan olgu; yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme, başlangıç noktası temel eğitim olan yaşamın hangi evresinde olduğu fark etmeksizin dünyada meydana gelen gelişmelere uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve deneyimleri kazanma süreci olarak da ifade edilmektedir (Buzkurt, 2021, s. 8). Bu süreç içerisinde aktif olarak rol alacak olan meslek grubu yine öğretmenlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin olumlu kişilik özelliklerine sahip olması kadar yaşam boyu öğrenen modeli olarak yeterli donanıma sahip olmaları da önemlidir. Bu bakımdan bu araştırmanın konusunu okul öncesi öğretmen

adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.



1.GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile, okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri;
 - Cinsiyet,
 - Sınıf düzeyi,
 - Mezun olunan lise türü,
 - Lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
 - Cinsiyet,
 - Sınıf,
 - Mezun olunan lise türü,
 - Lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze insanların istek ihtiyaç ve ilgileri gibi edindikleri bilgi ve bilginin niteliği de sürekli olarak güncellenmiştir. Güncellenen bilgi ile birlikte eğitim ve öğretimin de revize edilmesi, kalitesinin artması gerektirmektedir. Gelişmişlik düzeyi yüksek olan toplumlara bakıldığında hem toplumun hem de bireyin ulaştığı bilgiden daha fazla fayda görme ve var olandan yeni bilgilere ulaşma yollarını öğrenme ihtiyacı öncelikli gaye haline gelmiştir. Bu noktada en büyük görev de toplumun eğitim neferleri olan öğretmenlere düşmektedir. Hayattaki tercihlerimizin belirleyicisi olan kişilik, meslek seçiminde de oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bireyin kişiliğini oluşturan istekleri, ilgi alanları ve yeteneği mesleki alanda başarıyı yakalamasını sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesindeki önemli etmenlerden biri olan kişilik özellikleri; edindiği güncel bilgiyi yeni yaklaşımlarla aktaran, müfredata hâkim, kendisini sürekli geliştiren öğretmenlerin topluma model olmasında ve toplumun refah seviyesinin artmasında oldukça belirleyici bir rol üstlenmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler, kişilik özelliklerinin de etkisiyle yaşam boyu öğrenmeye açık, toplumu içinde bulunduğu ve bulunacağı çağa uyum sağlayabilecek seviyeye gelmesini sağlayacaklardır. Bohari, Jamal ve Mohamad (2020), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının göreve başladıkları andan itibaren görev süreleri boyunca, mesleki yeterliliklerini ve gelişimlerinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Erken çocukluk döneminde edinilen yaşantıların, bireylerin tüm yaşamını etkileyecek güçte olduğu düşünüldüğünde, çocuklara model olan okul öncesi öğretmenlerinin gerek kişilikleri gerekse yaşam boyu öğrenme eğilimleri kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi içinde olmalarının sağlanması ve olumlu kişilik özelliklerinin geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının bu ihtiyaca yönelik hizmet etmesi gereklidir.

Alanyazında; öğretmenlerin kişilik özellikleri veya yaşam boyu öğrenme

eğilimlerini etkileyen etmenlerin sıklıkla incelendiğine, buna rağmen ikisini bir arada ve aralarındaki ilişkinin incelendiği çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu sebeple, okul öncesi öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması eğitim sistemimizin başarılı olması için büyük önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma sırasında kullanılan ölçme araçlarında yer alan maddelere verilen yanıtların öğretmen adaylarının gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 akademik yılı güz dönemi ve bu dönemde örneklemini oluşturan Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim gören öğretmen adaylarıyla ve ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırmaya temel oluşturan kuramsal bilgiler ulaşılabilen yayınlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar şunlardır;

Öğretmen adayı: Öğretmenlik mesleği doğrultusunda eğitimini sürdüren, öğretmenlik alanına ilgi duyan ve alana ilişkin konularda ihtiyaç duyulan eğitimleri alan yükseköğretim kurumu öğrencisidir.

Kişilik: Yaşam boyunca gelişim gösteren insana özgü niteliklerin, sosyal yaşam içerisinde sahip olduğu edinim ve alışkanlıkların tamamı, şahsiyet (Türk Dil Kurumu, 2023).

Kişilik tipi: Yaşam içerisindeki genel davranışların farklı bireylerde psikolojik açıdan incelenerek oluşturulan kategorilerden her biridir (Akdeniz, 2016).

Yaşam boyu öğrenme: Bireyi merkeze alarak, doğumundan yaşamının sonuna kadar devam eden, içinde bulunduğu bütün ortamlarda gerçekleşebilen, fiziksel, sosyal, mekânsal ve zamana bağlı bütün sınırlılıkları ortadan kaldıran, yeni öğrenmelere fırsat tanıyan etkinliklerin bütününe açıklayan bir kavramdır (Manbaki, 2023).

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kişilik Kavramı

Bireyin yaşamı anlamlandıran bir parçası olarak ortaya çıktığı andan beri oldukça ilgi görmesine karşılık kişilik, taşıdığı nitelikler gereği araştırmacıların tanımlamakta oldukça zorlandığı bir kavram olmuştur. Alanyazın incelendiğinde çokça tanımı bulunmakta olan kişilik kavramı, tarihin her döneminde insan davranışlarının farklı açılardan incelenmeye çalışılması nedeniyle fikir ayrılıklarına neden olmuştur. 1930’lu yıllarda insan belleği ve davranışlarının deneysel olarak incelenmesi popüler hale gelerek kişilik psikolojisinin sosyal bilim alanlarından farklı bir bilimsel disiplin alanı olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yelboğa, 2006, s.198). Kişiliğin insan yaşamının bütün yönleriyle etkileşimini ifade edecek kadar geniş kapsamlı olması, onun farklı şekillerde tanımlanmasına yol açmıştır. Gordon W. Allport (1961), çalışmalarında kişilik kavramının birbirinden bağımsız olarak kırk sekiz farklı tanımla ifade edilebileceğini öne sürmüştür. Kişilik kelime kökeni incelendiğinde İngilizcedeki karşılığı “personality”, Fransızcadaki karşılığı “personalite”, Almandaki karşılığı “personlichkeit”, Orta Çağ Latincesi’ndeki karşılığı “personalitas”, Latincedeki karşılığı ise “persona” kelimeleri ile tanımlanmaktadır. Klasik Roma dönemi tiyatrolarında oyuncular oyunlarını sahnelerken sahne ve seyirci arasındaki mesafe sebebiyle yansıttıkları rolün mimikleri görülmemektedir buna çözüm olarak oyuncular rollerini temsil eden özelliklere uygun bir maske takarak rollerini canlandırmaktaydı. Bu maskelere “persona” denilmektedir. “Persona” kavramı bireyler arasındaki farklılıkları yansıtmaktadır (Eroğlu, 2015, s. 218). Kişilik kavramını açıklamaya yönelik çok sayıda açıklama mevcut olsa da kişilik psikologlarının insan kişiliğinin nasıl tanımlanacağına dair ortak görüşte bulundukları tek bir açıklamaya rastlanmamaktadır. Kişiliğin bireyin kendisinden kaynaklı tutarlılık içeren davranış kalıplarını ve kişilik içi süreçleri içeren bir sistem olarak tanımlandığı görülmektedir (Burger, 2016, s. 22) Bu tanımın ilk bölümünde belirtilen tutarlı davranış kalıplarının, bireyin yaşamı süresince her zaman ve her durumda gözlenebilir olduğu aktarılmaktadır. Tanımın ikinci bölümünde belirtilen kişilik içi süreçler, herhangi bir durum karşısında ne şekilde hissettiği ve ne şekilde

davranması gerektiğini düzenleyen güdüsel, duygusal ve bilişsel süreçleri içermektedir.

Kişilik konusuyla ilgili literatür incelendiğinde birbirine benzer veya birbiriyle çelişki içerisinde olabilecek pek çok farklı tanıımı bulmak mümkündür. Ağlar (2022, s.21)' a göre bu durum kişilik kavramının oldukça dinamik bir yapıda olduğunu gösterdiği gibi araştırmacılar için bir zenginlik olarak görülmelidir. Alanyazında kişilik üzerine yapılan tanımlardan bazıları aşağıda belirtildiği gibi sıralanabilir;

- Türk Dil Kurumu (TDK, 2023), kişiliği “Bir kimseye özgü belirgin özellik, bireyin toplum içinde edinmiş olduğu manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü” olarak belirtmektedir.
- Kişilik; bireyin, edinmiş olduğu farklı deneyimlerle ve yaşamı içerisinde, geniş anlamda ayırt edici ve tutarlı olarak sergilediği kendine özgü davranış motiflerini ifade etmektedir (Buchanan & Huczynski, 1997, s.134).
- Kişilik kavramı, bireyin genetik ve çevrenin de etkisiyle oluşan profilini veya insanlarla etkileşim içerisinde göstermiş olduğu tavırlarını kapsayan kendine has özelliklerinin tamamını kapsamaktadır (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 1997, s. 47).
- Kişilik, bireyin toplumdaki diğer bireyleri nasıl etkilediği, kendine bakış açısını ve öz değerlendirmesini, düşünsel veya sosyal gözlenebilir tepkilerinin neler olduğunu ve birey-olay etkileşiminin ne şekilde gerçekleştiğini açıklayan kavramdır (Tutar,2013, s. 292).
- Kişilik, bireyin ilgi ve isteklerini, davranışlarını, becerilerini, kendini ifade etme biçimini, fiziksel özelliklerini ve topluma kabul sağlama şeklini bütün olarak sunabilen bir kavramdır (Şahabettinoğlu, 2015, s. 15).
- Bireyin sosyal hayat içerisinde üstlendiği roller sonucunda toplumdaki diğer bireyler üzerinde oluşturduğu etki kişilik kavramıdır (Eren, 2017, s.83).

- Kişilik “bireyi diğer bireylerden ayıran, tutarlı ve organize niteliklere sahip, iç ve dış çevreyle kurulan ilişkiler bütünü”dür (Cüceloğlu, 2016, s. 404).

Görüldüğü gibi kişilik tek bir tanımla aktarılması zor olsa da bireye özgü olması, tutarlı davranış örüntülerini içermesi bakımından ortak bir noktada bu farklı tanımları birleştirmektedir.

2.1.1.Kişiliği etkileyen faktörler

İnsanlar, birçok davranış belirleyici etkenin harekete geçirdiği eylemlerini kendilerine ait olan “kişilik” kanalıyla gerçekleştirir ve somut davranışlara dönüştürürler. Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan ve birçok farklı boyuttan incelenebilen kişilik, oluşumunda ve gelişiminde de elbette birçok farklı faktörün etkisindedir. Bu durum kişiliğin gelişiminde ve kişiliğin oluşumunda etkili olan faktörlerle ilgili görüş ayrılıklarının yaşanmasına neden olmuştur. Alanyazında görüş ayrılıklarına rağmen kişilik kavramını meydana getiren faktörler; “kalıtım ve fiziksel yapı, aile, sosyal yapı ve sosyal sınıf, coğrafi ve fiziki alanlar ile diğer faktörler” olarak sınıflandırılmaktadır (Luthans, 1995, s. 114). Bireylerin doğumdan itibaren gösterdiği gelişim fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve ahlak gelişimi gibi farklı temel boyutlardan oluşan karmaşık bir süreçtir ve her bir boyut arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Gelişimin bazı yönleri kalıttan bazı yönleri de çevreden etkilenirken, birçok yönü ise her ikisinden de etkilenmektedir. Kişiliği tanımlarken karşılaşılan görüş ayrılıkları olduğu gibi, kişilik üzerinde etkisi olan faktörlerde de farklı boyutlara odaklanmıştır (Develioğlu ve Tekin, 2013, s. 17). Kişiliği etkileyen tüm bu faktörler aşağıdaki alt başlıklar altında genel olarak sınıflandırılmıştır:

2.1.1.1.Kalıtımsal Faktörler

Kişiliğin oluşumunda kalıtım ya da çevre değişkenlerinden hangisinin daha etkili olduğu senelerdir süregelen bir tartışma konusudur. Genetik etmenlerin kişilik üzerindeki etkisi doğrudan değil dolaylı olarak incelenebilmiştir. Araştırmalara konu olan bu durum çeşitli deneysel çalışmalara yön vermiş olup, çift ve tek yumurta ikizleri üzerinde yapılmış birçok araştırma sonucunda; aynı çevresel koşullarda gelişen kardeşler ya da çift yumurta ikizleri arasındaki kişilik

benzerliğinin tek yumurta ikizlerine oranla daha az benzerlik gösterdiğini, yani tek yumurta ikizlerinin kişilik benzerliğinin daha fazla oranda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; araştırmacıların genetiğin, kişiliğin oluşumunda ve yaşam içerisinde gelişip şekillenmesinde önemli bir etmen olduğunu savunmalarına sebep olmuştur (Yıldızoğlu, 2013, s.45). Bununla birlikte kalıtsal özelliklerin bireylerde ne gibi karakteristik özellikler meydana getirdiğini, genler aracılığıyla bazı özelliklerin ve yeteneklerin nesiller arasında aktarıldığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Deary, 1993, s. 303 aktaran Zel, 2011, s. 12). Bireyin boy uzunluğunun, kilosunun, fiziksel ve bedensel özelliklerinin kişiliği üzerindeki etkisi oldukça önemli olduğunu savunan araştırmalar mevcuttur (Erdem, 2019; Kulaksızoğlu, 2014; Özkalp, 2013). Buna rağmen bireyin toplumda sosyal rol üstlenmesinde, değer yargılarının oluşumunda ve içinde bulunduğu gruba uyum sağlaması amacıyla edinmiş olduğu davranışlar üzerinde genetik faktörlere kıyasla sosyal-kültürel etmenlerin etkisi daha fazladır (Zel, 2011, s. 12).

2.1.1.2. Sosyal-Kültürel Faktörler

Doğumdan itibaren her birey bakıma muhtaç şekilde hayata başlar. Bireyin gelişim gösterdiği süreçte sosyalleşmesi, topluluğa uyumu içinde bulunduğu topluluğun norm ve beklentileriyle yakından ilgilidir. Her toplumun kültürel değerleri, normları farklıdır. Bu nedenle bireyin toplum tarafından kabulünü belirleyen o toplumun bir parçasını olmasını sağlayan faktörler, bireyin fikirlerine, düşünme yapısına ve kişiliğine de etki eder. Aynı toplumu oluşturan bireylerin benzer kişilik özellikleri toplumun ulusal karakteriyle ilgili ipuçları da vermektedir Dünya üzerinde birçok millet farklı kişilik özellikleri ile tanınmaktadır. Japonlar çok çalışkan olmaları, İngilizler içine kapanık olmaları, Afrikalılar sorumluluk sahibi olmaları ya da Türkler yardımsever olmalarıyla bilinmektedirler (Jarrett, 2017). Bireylerin kişiliği toplum içerisinde üstlendiği rol ve sorumluluklarla şekillendiği gibi, birey zamanla toplumdan etkilenen değil toplumu da etkileyen konumuna gelebilmektedir.

2.1.1.3. Aile Faktörü

Bireyin doğum öncesinden başlayarak yaşamın ilk yıllarında etkileşimde bulunduğu ilk kaynak ailesidir. Toplumsal faktörlerin kişilik üzerindeki etkileri öncelikle ve en yoğun ölçüde aile ortamında gerçekleşir. Aile içindeki iletişim,

ebeveynlerin kişilik özellikleri, tutumları, bireyin ihtiyaçlarına karşı duyarlılıkları, problem çözme becerileri gibi birçok etmen kişiliğin oluşmasında oldukça önemli yere sahiptir. Anne babayı rol model alma süreci içindeki çocuklar, ebeveynlerinin birçok kişilik özelliğini taklit ederken, toplumun ahlaki-kültürel değerlerini ve standartlarını da benimsemektedirler. (Zel, 2011, s. 14). Ebeveyn tutumlarına bakıldığında otoriter tutum, demokratik tutum, mükemmeliyetçi tutum, ihmalkâr ve tutarsız tutumlar olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Fiziksel ya da duygusal cezalarla aile içi otoritenin sağlandığı otoriter tutum, bireyin ihtiyaçlarının göz ardı edilerek güvenli bağ kurulmasını engelleyen ihmalkâr- tutarsız tutum, gerçekdışı beklentilerle bireyleri zor durumda bırakan mükemmeliyetçi ebeveyn tutumları bireylerin kişilik özelliklerini oldukça olumsuz etkilemektedir (Kaya, 1997, s. 201-204). Ebeveynleri ile sağlıklı ve doyurucu ilişkileri olan bireyler aile dışındaki çevre ve arkadaşları ile daha kolay istendiği yönde ilişkiler geliştirebilmektedirler.

2.1.1.4. Sosyal Statü

Sosyal statü, astlık ve üstlük derecelendirilmesinin olduğu bir toplumda bireylerin belirli kriterlere göre bulunduğu düzeylerdir. Bireylerin dâhil olduğu sosyal yapı, aldığı veya almak istediği eğitimi, hayat kalitesini, bakış açısını, ilgi ve eğilimlerini etkilemektedir. Aynı sosyal sınıf, diğer bir deyişle sosyal statüde bulunan bireylerin yaşadıkları deneyimler karşısında gösterdiği tepkiler benzer özellikler taşımaktadır. Sosyo-kültürel ve ekonomik şartların değişkenlik gösterdiği çevresel etmenlerden olan sosyal statü, bireylerin kişiliğini doğrudan etkilemesi açısından önem taşımaktadır (Özsoy ve Yıldız, 2013).

2.1.1.5. Coğrafi Faktörler

Toplum ve toplumu oluşturan bireyler içinde bulundukları coğrafyaya göre kültürel ve ulusal bir benlik kazanırlar. Yaşadığı bölgenin fiziki şartlarına, sahip olduğu iklime göre coğrafyasının farkına varıp vatandaşlık bilinci kazanan birey, içinde bulunduğu coğrafyanın da etkisiyle farklı mizaç özellikleri gösterebilmektedir. Kırsal veya dağlık bölgelerde veya soğuk iklimlerde yaşayan insanların çok daha tutucu, direngen, mücadeleci, sıcak iklimlerde veya kıyı bölgelerde yaşayanların ise çok daha esnek mizaca sahip yapıda oldukları bilimsel olarak açıklanmıştır (Zel, 2011, s. 16).

2.1.1.6. Diğer Faktörler

Yukarıda sayılan tüm bu faktörlerin yanı sıra bireyin doğum sırası, yaşadığı çağda meydana gelen felaketler, gelişen teknoloji, kitle iletişim araçları da kişiliği etkileyen faktörlerdendir. Adler'e göre (2022, s. 182), bireyin kardeşler arasındaki doğum sırası algı ve davranışların şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Adler'in kuramına göre ilk doğan çocuk zekâ ve yetenek bakımından daha iyi durumda ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır (Zel, 2011, s. 17). Gelişen teknolojik imkanlardan faydalanma durumunun ve kitle iletişim araçlarını kullanıp kullanmamanın bireylerin gelişimine, özellikle gençlerde akım haline gelen yeni davranış örüntülerinin yaygınlaşmasına ve dolayısıyla kişiliğe etkisi oldukça fazladır.

2.1.2. Kişiliğe Yönelik Yaklaşımlar

Tarih boyunca araştırmacıların oldukça ilgisini çeken “insan”; sahip olduğu bedensel özellikleri, tutumları, algı ve kişiliği ile çokça sayıda araştırmaya konu olmuş ve bununla birlikte kişiliği farklı açıdan açıklayan birçok yaklaşımın geliştirilmesini sağlamıştır. Bu h-yaklaşımların tamamı birbiriyle ilişkili olsa da kişiliği oluşturan faktörleri değişik etmenlerle açıklamaya çalışmışlardır (Özdemir, Kadak & Nasıroğlu, 2012).

2.1.2.1. Psikanalitik Kuram

20. yüzyılın başlarında Sigmund Freud, histerik hastalara yardımcı olmak amacıyla hipnoz yönteminden yararlanarak bilinçaltında oluşan etkilerin davranışlara yansımalarını incelemiştir. Psikanalitik yaklaşım bu çalışmalar temelinde Freud tarafından oluşturulmuş ilk kapsamlı kişilik yaklaşımıdır (Burger, 2016, s. 106). Bu yaklaşımın, planlanan ya da gerçekleştirilen çoğu eylemin bilinçdışı bir süreç tarafından yönlendirildiği temeline dayanmaktadır. Psikanalitik yaklaşımın temsilcisi Freud'un insan kişiliğini açıkladığı iki farklı modeli vardır:

Topografik Model:

Freud zihni bir buzdağına benzeterek bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olarak üç ayrı seviyede açıklamıştır. Buzdağının görünen tepe kısmı bilinç seviyesini, buzdağının suyun altında kalan ancak hala görülebilen kısmı bilinç öncesini ve su altında görünmeyen büyük kısmı ise bilinçaltını temsil etmektedir (Koç, İskender

& Düşünceli, 2022, s. 92). Freud'un yapısal zihin modelini açıklarken kullandığı buzdağı benzetmesi aşağıdaki Şekil 2.1'de gösterilmiştir.

Şekil 2.1: Freud'un Yapısal Zihin Modeli Buzdağı Benzetmesi



Kaynak: <https://www.simplypsychology.org/psyche.html>, aktaran Akmansoluk, 2022, s. 30

Bilinç, bireyin o an farkında olduğu düşünce ve deneyimlerini içerir. Yeni düşünceler zihne ulaştıkça eskileri bilinçten kaybolarak değişir. Örneğin; bu satırları okurken düşündükleriniz, bulunduğunuz ortamdaki sesler veya o an içerisinde fark ettiğiniz koku bilinç seviyesindedir. Önbiliş olarak da karşımıza çıkan biliş öncesi, bilinç ve bilinçaltı arasında bir köprü görevi üstlenmektedir. Bireyin o an farkında olmadığı ancak az çaba göstererek hatırlayabildiği yaşantılar bu seviyede yer almaktadır. Örneğin; mezuniyet gününüzü hatırlamak, bir önceki gün yaptığınız aktiviteyi hatırlamak bilinç öncesi seviyesinde gerçekleşmektedir. Topografik kişilik modelinin en önemli seviyesi olan bilinçaltı, bireyin davranışlarının yönlendirildiği kısımdır. Bireyin bastırmış olduğu istek, duygu ve düşüncelerin zihinde sansürlenmesi nedeniyle bilinçaltının fark edilmesi oldukça güçtür (Burger, 2016, s. 77). Örneğin; ebeveynlere karşı duyulan öfke, istismar veya ihmal edinilmiş olan anılar, kabul görmeyen istek ve güdülerin bastırılarak hatırlanmaması bilinçaltı seviyesi ile ilgilidir. Bilinçaltında yer alan bu dürtü sürekli olarak birey farkında olmasa dahi davranışlarını etkilemektedir (Cüceloğlu, 2016,

s. 409). Bazı olağandışı durumlar haricinde bilinçaltında yer alan bilgiyi bilinç düzeyine getirebilmek için; hipnoz, rüya analizi gibi tekniklerden yararlanılmaktadır.

Yapısal Model:

Freud ilk olarak kişiliğin yapısını bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı seviyeleri ile açıklarken; topografik modeline yaptığı eklemelerle modeli genişleterek, yapısal kişilik modelini geliştirmiştir. Yapısal modelde ise kişilik, benlik(id), alt-benlik (ego), üst-benlik (süperego) olarak ayrılmaktadır. Freud, kişiliği oluşturan bu üç temel yapının zihinde birbirinden bağımsız olmadığı görüşündedir. Birbirleriyle ilişkili bu yapılar arasında kişiliğin biyolojik bileşenini id, psikolojik bileşenini ego, sosyal bileşenini ise süperego temsil etmektedir (Ewen, 2014, s. 17-23).

İd; doğuştan gelen saldırganlık ve cinsellik gibi biyolojik güdülerini içermektedir. Freud'a göre id, sadece kişisel tatmin sağlamak amacıyla haz ilkesine göre hareket etmekte olup, tamamen bilinçdışı yer almaktadır (Koç, İskender ve Düşünceli, 2022, s.93). Ego; gerçeklik ilkesine göre hareket etmekte olup alt benlik tarafından oluşturulan toplumda kabul görmeyecek dürtüleri bilinçaltında tutmak, hazzın ertelenmesini sağlamaktır (Burger, 2016, s.79). Süperego; genellikle beş yaşına doğru gelişmeye başlamakta ve içinde bulunan kültürü, özellikle ebeveynlerin değer yargılarını ve toplumun doğrularını temsil etmektedir (Eroğlu, 2015, s. 235-236). İd, ego ve süperego birbirleri ile sürekli çelişki içerisinde olduğundan, biri diğerlerine göre daha baskın olduğu durumlarda farklı kişilik yapıları ortaya çıkmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu topluma kabul görmesinde süperego; ahlaki değerlerle çelişen durumlarda bireyin davranışlarını kısıtlayarak idi baskılar. Süperegonun normal seviyede gelişmesi ruh sağlığı açısından son derecede önem arz etmektedir. Süperegonun az geliştiği durumlarda birey özdenetiminden yoksun kalabilecekken, süperegonun çok yüksek düzeyde olması eleştirel, katı ve mükemmeliyetçi standartlara sebep olabilmektedir. Ego id ile süperego arasındaki arabuluculuğu kuramadığı takdirde bununla başa çıkabilmek için pek çok teknikten yararlanmaktadır. Ego; id süper ego çatışmasında durumu normalleştirme amacıyla inkâr, bastırma, yansıtma, özdeşleşme, yüceltme, gerileme, karşıt tepki gösterme, yer değiştirme gibi savunma mekanizmalarına

başvurmaktadır (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2015, s. 26-29; Burger, 2016, s. 82-85).

Freud'un psikanalitik kuramında kişiliğin doğumla başladığı ve belirli aşamalardan geçerek tamamlandığını vurgulamaktadır. Psikoseksüel gelişim aşamaları olarak adlandırılan bu aşamalar beş dönemden oluşmaktadır (Burger, 2016, s. 85; Eroğlu, 2015, s.237-239; Cüceloğlu, 2016, s. 412):

- Hayatın ilk 18 ayını içine alan ilk aşama *oral dönem*dir. Bu dönemde ağız en önemli bölge olmakla birlikte, en önemli haz kaynağıdır. Oral dönemde ihtiyacı karşılanamayan bireyler yaşamın ileriki yıllarında parmak emme, sigara kullanımı, ellerini ağza götürme gibi davranışlar gösterebilmektedirler.
- 1,5-3 yaşları arasını kapsayan ikinci aşama *anal dönem*dir. Bu dönemde haz kaynağı anüs bölgesinde toplanır. Çocukların tuvalet eğitimi almaya başladıkları bu dönemde; çocuklar anüs kaslarını kontrol ederek, bağırsak hareketlerini engelleyebildiğini fark ettiğinde hazzı ertelemeyi deneyimlemektedir. Anal dönemde yaşanan sorunlar, ileriki yıllarda aşırı cimri, inatçı, düzenli ve mükemmeliyetçi davranışlar gösterebilmektedir.
- 3-6 yaş arasını kapsayan üçüncü aşama *fallik dönem*dir. Bu dönemde haz kaynağı genital bölgelerdir. Çocukların cinselliğe karşı merakının arttığı bu dönemde; Oedipus kompleksi denilen, karşı cinsteki ebeveyne karşı bir çekim hissedilebilmektedir. Fallik dönemde sağlıklı ilişkiler kuramayan bireyler gelecek dönemlerde karşı cinsle iletişimde sorun yaşayabilmektedirler.
- 6-12 yaş aralığını kapsayan dördüncü aşama *gizil (Latent) dönem*dir. Bu dönemde bireyde cinselliğe karşı ilgi azalmış, hemcinsleriyle arkadaşlık kurarak cinsel kimliklerini pekiştirme görülmektedir. Gizil dönemde birey kendi cinsine uygun toplumsal rolünü keşfetmeye başlamaktadır. Bu nedenle bu dönemin başarılı bir şekilde atlatılması bireyin özerkliğini fark etmesinde oldukça önemlidir.
- Bireyin cinsel organları ve hissettikleri arasında bağ kurduğu beşinci aşama *genital dönem*dir. Gizil dönemde bastırılan cinsel dürtüler bu

dönemde tekrar ön plana çıkmakta ve haz kaynağı fallik dönemde olduğu gibi genital bölge olmaktadır.

Analitik psikolojinin bazı öncüleri, Freud'un kişilik kuramının önemli üç noktadaki sınırlılıkları üzerinde durarak yeni kişilik yaklaşımları geliştirmişler ve Yeni-Freud'cular olarak anılmışlardır. İlk olarak bu kuramcıların çoğu erken çocukluk döneminin kişilik üzerinde büyük etkisi olduğunu kabul etse de ergenlik ve erken yetişkinlik döneminin kişiliğe etkisinin daha fazla olduğu görüşündedirler. İkinci olarak yeni-Freud'cular Freud'un toplumu büyük ölçüde etkileyen önemli olayları ve kültürel güçleri hesaba katmadığını belirtmektedirler. Üçüncü nokta ise; bu kuramcılar, Freud'un kişilik kuramında genellikle kişiliğin olumsuz yönüne odaklandığını vurgulamaktadırlar (Burger, 2016, s. 149-151; Kutlu, 2016, s. 22).

2.1.2.2. Adler'in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Alfred Adler, Freud ile görüş ayrılıkları yaşayan ve yollarını ayıran ilk psikanalitik grup üyesi olup bireysel psikoloji yaklaşımını geliştirerek öncülük etmiştir. Adler, kişiliğe yönelik yaklaşımında üstün olma kompleksi, anne-babaların etkisi ve doğum sırasının önemini vurgulamaktadır. Adler bireyin hayata aşağılık duygusuyla başladığını belirtmektedir. Bireyin doğumdan sonra bakımı ile ilgilenen yetişkine ihtiyaç duyması yaşam boyu üstünlük çabasının başlangıcıdır (Burger, 2016, s.152). Freud'a erken çocukluk döneminin kişilik üzerindeki etkilendiğini savunmaktadır. Ancak Adler bu dönemde ebeveynlerin tutumunun etkisini vurgulamaktadır. Çocuklarına aşırı korumacı tutumundaki ebeveynler ile ihmalkâr ebeveyn tutumlarının çocuklarda bazı kişilik sorunları oluşturacağını savunmaktadır. Doğum sırasının kişilik gelişimine etkisini vurgulayan ilk psikolog Alfred Adler'dir. Adler'e göre anne baba olma duygusunu yaşatan ilk çocuklar aşırı ilgi gördüklerinden suça yatkın sorunlu kişiliğe sahip olmaktadır. Kendisi de ortanca kardeş olan Adler, şımartılma lüksü verilmeyen ortanca kardeşlerin yaşamları boyunca büyük kardeşlerini yakalamaya çalıştıklarını, en son doğan çocukların ise güçlü aşağılık duygulara sahip olduğunu savunmaktadır (Adler, 2008, s. 9-12).

2.1.2.3. Gustav Jung'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Analitik psikolojinin öncülerinden olan Carl Gustav Jung, Freud'un kişilik yaklaşımında bazı fikirleri benimsemiş, bazılarını geliştirmiş bazılarını ise reddetmiştir. Freud'u cinselliğe fazlasıyla önem verdiği gerekçesiyle eleştirmiş, haz alma çabası olan libidoyu farklı bir şekilde tekrardan yorumlamış, iki farklı bilinçdışı içgüdü ortaya atmıştır (Gerrig & Zimbardo, 2015, s. 420; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2014, s. 64). Jung'a göre zihin; bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı yapılarından oluşmaktadır. Bilinç; gerçeklikle bağlantı kuran, bireyin sosyal adaptasyonunu sağlayan algı ve deneyimlerini Kişisel bilinçdışı yapısında; bastırılan duygu ve düşünceleri bulundurmaktadır. Kolektif bilinçdışı yapısında ise; nesiller boyu süregelen kalıtsal olarak aktarılan evrimsel yaşantılar yer almaktadır (Schultz & Schultz, 2017, s. 646-647). Carl Jung'un kişilik yaklaşımında geçmişte yaşanmış ırksal olaylar, geleceğe yönelik hedefler, arzular, ümitler bireyin kişiliğini şekillendirmektedir.

İçedönük ve dışadönük kavramlarını kişiliği tanımlamada kullanan ilk psikologlardan olan Jung, sosyal çevrenin kişilik üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. İçedönük bireyler; toplumdan kaçınan, iletişim konusunda sorunlar yaşayan ilgisini kendi iç dünyasına yönelten yapıdadırlar. Dışadönük bireyler ise bunun tam aksine, toplumla etkileşim ve aktif iletişim içerisinde olan, paylaşımcı yapıda olmaktadır. (Furnham, 1996, s. 21).

2.1.2.4. Erikson'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Erik Homburger Erikson kişiliğe yönelik yaklaşımında kişilik gelişiminin temelinde ego ve sosyal etmenleri esas almaktadır. Kişiliğin güçlü ve bağımsız bölümünü benlik(ego) oluşturmakta ve benliğin ilk sıradaki görevi kimlik duygusu oluşturmaktır. Bireyin psikolojik yapısının içerisinde ego önemli yer kaplamaktadır ancak egonun ortaya çıkışı kültürün etkisiyle olmaktadır. Erikson'a göre kimlik; bireysel olma, tekillik, geçmiş ve gelecek içerisinde bütüncüllük içeren karmaşık durumdur. Günümüzde çoğunlukla yanlış kullanılan kimlik bunalımı kavramı Erikson'a aittir. Erikson kimlik bunalımı kavramıyla yaşam içerisinde herhangi bir dönemde güçlü bir kimlik duygusu kaybının olmasını ifade etmek istemiştir. Kimlik bunalımının nasıl aşılacağı kişilik gelişiminin yönünü belirlemektedir (Burger, 2016, s. 164).

Freud kişilik gelişiminde çocukluk çağına vurgu yaparken Erikson'a göre kişilik gelişimi tüm yaşam boyunca aktif durumdadır (Koç, İskender & Düşünceli, 2022, s. 99). Tüm bireylerin geçeceği sekiz aşama vardır ve her aşamada kişilik gelişimi için yaşamsal önem taşıyan etmenler bulunmaktadır.

Şekil 2.2: Erikson'un Psikososyal Gelişim Aşamaları



Kaynak: Yazar tarafından uyarlanmıştır (Erikson, 1984, s. 40).

Şekil 2.2’de Erikson’un gelişim aşamaları ile kişilik ilişkisi, gelişim dönemleri ve kişilik davranışları birlikte yer verildiği görülmektedir. Erikson’un sekiz gelişim aşamasının sağlıklı şekilde tamamlanabilmesi için her bir evredeki çatallanmaların başarılı şekilde aşılması gerekmektedir. Yaşanan olumsuzluklar bir sonraki gelişim evresini de etkilemektedir.

2.1.2.5. Horney’in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Karen Horney’e göre kişiliği etkileyen en önemli etmenler kişilik doyumu ile güvende hissetme ihtiyacıdır. Davranışın ortaya çıkmasında biyolojik faktörlerden ziyade sosyal çevre ve toplumun değerleri ön planda olmaktadır (Geçtan, 2017, s.221). Horney psikanalitik yaklaşımı inceleyen ilk kadın kuramcı olmasının yanı

sıra bu yaklaşıma nevroz ve kadın psikolojisi üzerine çok değerli katkılarda bulunmuştur (Burger, 2016, s.171). Sorunlu davranışların aile içi yaşantılardan kaynaklandığını belirtmektedir. Çocuklukta anne babaların kaygı ve şüphe duygularını güçlendiren tutumları, çocuklarının yetişkin olduklarında da bırakmaz ve çocuklar bu nedenle nevroitik savunma tarzları geliştirirler. Horney'e göre nevroitik bireylerin taşıdığı 10 temel ihtiyaç şu şekildedir (Miller & Shelly, 2007, s.91-92 aktaran Taştumur, 2018, s. 19):

- Sevilme ve onaylanma ihtiyacı
- Yaşamını üstlenecek bir eş ihtiyacı
- Yaşamı dar sınırlarla kısıtlama ihtiyacı
- Başkaları üzerinde kontrol ve güç kazanma ihtiyacı
- Başkalarını sömürme ihtiyacı
- Sosyal tanınma ihtiyacı
- Başkalarından kişisel hayranlık ihtiyacı
- Kişisel başarı ihtiyacı
- Yeterlilik ve bağımsız hissi taşıma ihtiyacı
- Mükemmeliyetçiliği yakalama ihtiyacı

Nevrozlu insanların bu ihtiyaçları kendilerini toplum içerisinde farklı yapıda kişilikler oluşturmaya yol açmaktadır. Horney'e göre savunma tarzları; bireyin kendisine dönük, topluma karşı ve toplumdan uzak olacak şekilde üç grupta sınıflanmaktadır (Burger, 2016, s. 174-177; Eren, 2017, s. 89).

Çocukluk döneminde kazanılan deneyimlerle yetişkinlik dönemi arasında doğrudan etkili bir ilişkiden bahsetmek güçtür. Bunun nedeni iki dönem arasında geçen zaman içerisinde, bireyin yeni davranış örüntüleri geliştirmesine kaynak olacak olan farklı deneyimler yaşamasıdır. Horney, davranışların çevreyle olan bağına atıf yaparak kültürel ve sosyal etmenlerin, kişilerarası sorunlu ilişkilerinin nevroitik davranışların oluşumundaki etkilerini “Çağımızın Nevrotik İnsanı” adlı yapıtında da vurgulamaktadır (Yavuzer, 2013, s. 44).

2.1.1.6. Fromm'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Erich Fromm toplumsallaşma temeline dayalı olarak geliştirdiği kişilik kuramına Hümanistik Psikoloji adını vermiştir. Birinci Dünya Savaşı döneminde

ortaokul çağında olan Fromm, “Savaş sona erdiğinde insanların nasıl olup da savaştıkları sorusuna takılıp kalmış, sorunlu bir genç adamdım. Bu akıl almaz kitle hareketini anlamak istiyor, barış ve uluslararası bir uzlaşma için arzu duyuyordum” sözleriyle psikanaliz ve toplumsal sorunlar üzerine yoğunlaşacağını ifade etmektedir (Fromm, 1962, s. 62).

Fromm’un çalışmalarında Sigmund Freud ile Karl Marx’dan etkilendiği görülmektedir. Fromm’a göre davranışlar üzerindeki farklılaşmaların kökeninde sosyopolitik etmenler etkili olmaktadır. Bu nedenle Fromm, bireyi toplumdan bağımsızlaştırmadan, toplumun içerisinde durağan olmayan ilişkisiyle birlikte incelemiştir. İnsanların yalnız kalma korkusu ile bireyselleşemediği, otoriter veya yıkıcı bir tutum geliştirebildiği, topluma mekanik uyumlu hale geldiği düşüncesiyle özgürlükten kaçış kuramını geliştirmiştir (Burger, 2016, s. 182-183).

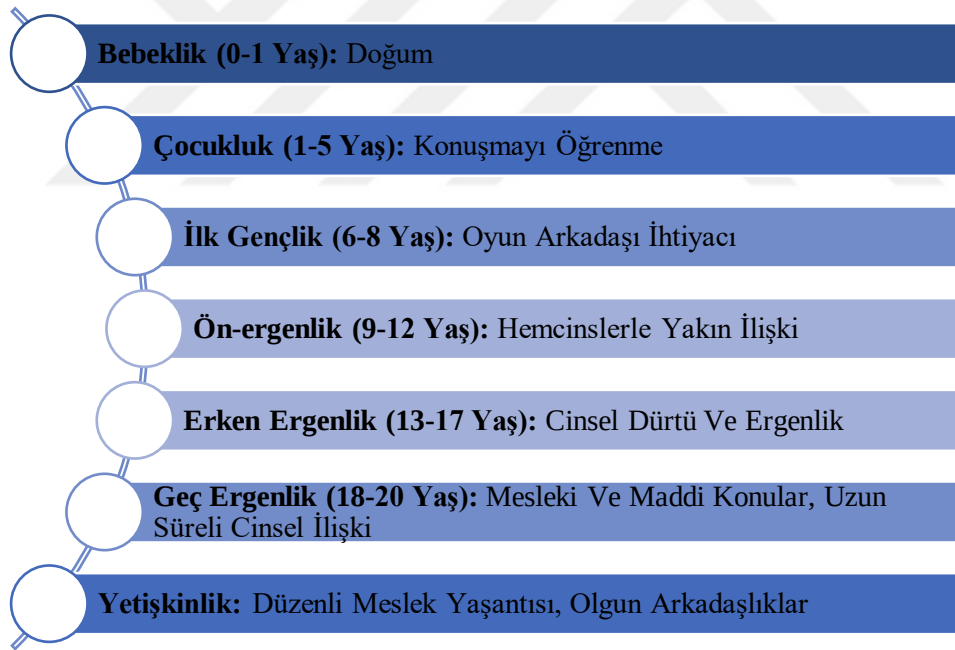
2.1.2.7. Sullivan’ın Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Bilinçaltı ve kaygı kavramları ile psikanalitik yaklaşımçıları arasında önemli bir yere sahip olan Harry Stack Sullivan, gerçek hayatta ya da düşsel olarak kişiler arası etkileşimiyle kişiliğin var olacağını savunmaktadır. Kişiliğin “Bireyin yaşam içerisinde gerçekleştirdiği ve varlığını bulduğu karmaşık, farklı bireylerle etkileşiminden soyutlanamayan” bir yapı olduğunu belirtmektedir (Sullivan, 1953, s. 10). Bireyin davranışlarını anlamlandırmanın tek yolunun çeşitli durumlar içerisinde farklı kişilerle iletişimini gözlemlemekten geçtiğini savunmaktadır. Sullivan’a göre bireyin kendilik kavramı kurduğu çeşitli ilişkilerle anlam kazanmaktadır (Burger, 2016, s. 177; Miller & Shelly, 2007, s. 91). Sullivan’ın kişiliğe yaklaşımı, sosyal çevreyle kurulan ilişkiler ve Freud’un görüşlerinin karması gibi olup, bu yaklaşımın temelinde kişileştirme ve kişisel gelişim aşamaları bulunmaktadır. Sigmund Freud’un yaklaşımında yer alan kaygı Sullivan’ın yaklaşımında da önemli bir yere sahiptir. Ancak Freud, kaygının bireyin kendisinden kaynaklanan nedenleri üzerinde çalışırken; Sullivan bireyin önem verdiği kişilerden kaynaklanan durumları üzerinde durmaktadır. Birey dünyaya geldikten sonra bakımından sorumlu kişi iletişimde duyduğu kaygıyı bebeğe de yansıtmaktadır. Çocuklukta ilk başlarda bu kaygı durumu ile başa çıkmak için kullanılacak bir yöntem bulunamazken ileriki dönemlerde kaygı azaltıcı mekanizmalara başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden biri seçici dikkatsizliktir.

Seçici dikkatsizlik mekanizmasını kullanan birey kaygıyı oluşturan düşünce veya durumu görmezden gelmektedir. Bu durum zamanla bireyin kendisine veya çevresindekilere yönelik zihinsel imgeler oluşturmaya sebep olacaktır. Sullivan bu bilişsel imgeleme tekniğini kişileştirme olarak tanımlamaktadır (Burger, 2016, s. 177; Taştanur, 2018, s. 20).

Sullivan’a göre kişiliğin gelişiminde; bebeklik, çocukluk, gençlik, ön-ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik olmak üzere yedi gelişim evresi bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde kişilik yapısını anne-çocuk ilişkisi üzerinden incelemiş olup, en önemli kişilik dönemi vurgusunu ergenlik dönemine yapmaktadır. Gelişim evrelerinin ilk aşamalarında yaşanan sorunlar ön ergenlik döneminde düzeltilebilirken, ön ergenlik döneminde yaşanan sorunların yaşam boyu izler taşıyacağı görüşündedir.

Şekil 2.3: Sullivan’ın Kişisel Gelişim Evreleri



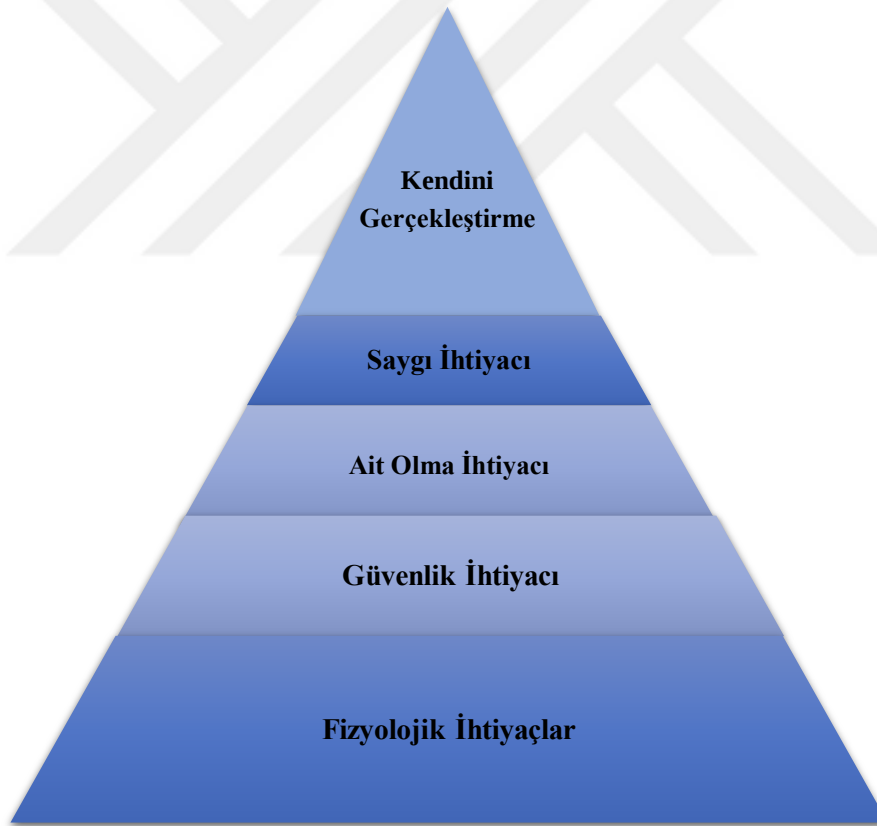
Kaynak: Yazar tarafından uyarlanmıştır (Sullivan, 1953, s. 10).

Şekil 2.3’de görüldüğü üzere Sullivan kişisel gelişim evreleri; bebeklik döneminde doğum uyarını ile birlikte başlayıp, sistemli bir mesleki yaşam düzeni ve olgunlaşmış arkadaşlık ilişkilerinin göstergesi olduğu yetişkinlik dönemiyle sonlanmaktadır. Yine Sullivan yaşam süreci içerisinde en önemli gelişim evresi olarak üç bölümde ele aldığı ergenlik dönemi olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.2.8. Maslow'un Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Meslek yaşamının büyük kısmını kişilikle ilgili çalışmalara ayıran insancıl psikolojinin öncülerinden olarak bilinen Abraham Maslow; diğer yaklaşımların eksiklerini araştırmaya önem vermiştir. “Freud bize psikolojinin hasta yarısını tanıttı” diyen Maslow, çalışmalarında kişiliğin mutlu ve sağlıklı boyutuna odaklanmıştır (Maslow, 1968, s. 5; Burger, 2016, s. 429). Maslow kişilik yaklaşımında iki tür güdü belirlemiştir: yetersizlik ve büyüme gereksinimleri. Yetersizlik güdüsü, ihtiyaç duyulana kavuşulduktan sonra ortadan kalkmaktadır ancak yetersizlik gereksinimleri gerek duyulana ulaşıldıktan sonra soyuma ulaşmadığından tatmini zordur. Maslow yetersizlik ve büyüme gereksinimlerini beş ana sınıfa ayırarak ihtiyaçlar hiyerarşisini ortaya çıkarmıştır.

Şekil 2.4: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Yazar tarafından uyarlanmıştır (Maslow, 1970, s. 44).

Şekil 2.4 'de görüldüğü üzere Maslow, Fizyolojik gereksinimlerden üst düzeye doğru bir güdülenmenin olduğu hiyerarşik bir sınıflamayı öne sürmektedir. Üst düzeyde bulunan bir gereksinime ulaşabilmek için daha alt düzeydeki gereksinimlerin karşılanmış olması gerekmektedir. Ancak buradaki önemli bir

diğer nokta; üst düzey bir gereksinimi karşılamak için alt düzeylerdeki ihtiyaçların tamamının karşılanmış olması şart değildir. İlk basamakta yer alan fizyolojik gereksinimler, bireyin açlık, dışkılama, su ihtiyacını giderme, solunum yapma gibi öncelikli ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Tarih boyunca ne yazık ki hatta günümüzde bile hâlâ çoğu birey bu temel gereksinimlerini karşılamaya çalışmakla yaşamlarını geçirmektedir. Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan bireyde korku ve karmaşadan uzak emniyette olma ihtiyacını hissettiği güven gereksinimi ön plana çıkar. Maslow “İnsan yoğun bir şekilde arkadaş, bir sevgili ya da eş, hatta çocuklarının eksikliğini hissedecektir. Farklı bireylerle ilişki kurmak, bir grup içerisinde rol almak ya da bir ailede yer edinmek isteyecektir” diyerek üçüncü basamakta yer alan ait olma gereksinimi vurgulamaktadır (Maslow, 1970, s. 43). Bu alt basamaklardaki eksiklerini gideren insan öz saygı ve beğenilme ve takdir edilme isteğini karşılamak isteyecektir. Maslow’a göre maddi gücünü sağlayan, aile ve arkadaş ortamına sahip olan birey saygı gereksinimini yeterince karşılayamazsa aşağılık duygusuna kapılmaktadır (Burger, 2016, s. 434). Hiyerarşinin son basamağı kendini gerçekleştirme basamağıdır. Maslow’a göre kendini gerçekleştirme bireyin doğasında yer alan ulaşılmaya çalışılan bir hedeftir ve insanların çok az kısmı bunu başarabilmektedir (Burger, 2016, s. 433-435; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2015, s. 320; Kaplan, 2020, s. 43).

2.1.2.9.Rogers’ın Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Hayatı dolu dolu yaşama konusunda örnek gösterilen, parlak bir konuşmacı olmasa dahi, samimi bir ilgiyle iyi bir dinleyici olan Carl Rogers, insancıl psikolojinin öncülerindendir (Gendlin, 1988, s. 127; Burger, 2016, s. 423). İnsancıl yaklaşımı, dünya barışı, eğitim, toplum bilimi gibi konulara da uygulamış ve danışanı merkez alan yaklaşımı geliştiren ilk kuramcılardan olmuştur. Rogers (1951)’a göre her birey doğuştan bir mutluluğu arama ve kendi potansiyelini oluşturma çabasına sahiptir (Aktaran Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2016, s. 298). Kişiliğin ulaşabileceği en üst nokta kendini gerçekleştirebilmesidir. Abraham Maslow’un görüşlerinin etkisinde kalan Rogers, benlik kuramını geliştirmiştir. Benlik; bireyin algılarını, fikirlerini öz farkındalığını kapsamakta ancak her zaman gerçeği yansıtmamaktadır. Benlik; kişinin potansiyelinin farkına vardığında, toplumla etkileşime girmesiyle oluşmakta ve ortaya çıkacak davranışın belirleyicisi görevini üstlenmektedir (Cüceloğlu, 2016, s. 420-428).

Rogers’a göre çevre ile etkileşim halinde olan bireyin kendisi ile ilgili pozitif ya da negatif düşünceleri kişiliğine yön vermektedir. Birey benliği ile ilgili karşılaştığı olumsuzluklarda meydana gelecek olan kaygıdan kaçınmak amacıyla genellikle çarpıtma ve inkâr mekanizmalarını kullanmaktadır. Özellikle belirli bir şarta bağlı olarak olumlu kabul gösteren ebeveyn tutumları inkâr yöntemine başvurulmasında önemli bir etmendir. Bu nedenle Rogers, bu inkâr durumuyla başa çıkabilmek için koşulsuz olumlu kabul gösterilmesini savunmaktadır (Burger, 2016, s. 425-428).

2.1.2.10.Eysenck ‘in Kişiliğe Yönelik Yaklaşımı

Hans Eysenck (1990); kişiliği biyolojik etmenlerle açıklayan ilk kuramcı olmasıyla bilinmektedir (Burger, 2016, s. 343; Öksüz, 2011, s. 13). Eysenck ‘e göre kişiliğin oluşmasında biyolojik etmenlerin ön planda olmasıyla birlikte davranışların şekillenmesinde çevrenin de etkisi inkâr edilememektedir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2015, s. 270-273). Eysenck’in faktör analiziyle öne sürdüğü kişilik kuramı; dışadönüklük-içe dönüklük, nevrotiklik ve psikotiklik boyutlarından oluşmaktadır.

Şekil 2.5: Eysenck ‘e Göre Kişilik Boyutları



Kaynak: Burger, J. (2016). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları, s. 343.

Şekil 2.5'te görülen içe dönük-dışa dönük olma durumu, bir bireyin ilgisinin kendisine ya da sosyal çevresine yönelik olmasını ifade etmektedir (Eysenck ve Eysenck, 1968, s.6). İçe dönük bireyler; sessiz yapıda olup yalnız kalmayı tercih eden, çok fazla arkadaşına sahip olmayan, sanata yönelik ilgileri olan denetimli ve telaşa mahal vermeyen yaşantılara sahip kişilerdir, Dışa dönük bireyler ise; iletişim becerileri güçlü, farklı arkadaşlıklara açık, topluluk içerisinde yar almaktan memnun kişilerdir. Bu kişilik yaklaşımında yer alan nevrotizm duygusal davranma eğilimini ifade eder. Nevrotiklik boyutunda yüksek puan alan bireyler; yaşantıları karşısında güçlü duygusal tepkiler verirler, birçok kişiden daha fazla öfkelenebilir, daha kolay heyecanlanabilirler. Eysenck'e göre psikotiklik boyutunda yer alan bireyler; bencil, empatiden yoksun, saldırgan bireylerdir (Burger, 2016, s. 346; Keleş, 2019, s. 15).

2.1.3. Kişilik Modelleri

Kişilik yaklaşımlarından yola çıkılarak bireylerin kişilik özelliklerinin kalıtım ve sosyal çevre faktörleriyle şekillendiği sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Bireyden bireye değişiklik gösteren bu durum, bireylerin öncelikle tutumlarında, duygularında, düşüncelerinde, algılarında eğitimlerinde ve çevrelerinde meydana gelen olaylara karşı olan tavırlarında da farklılık yaratmaktadır. Buna bağlı olarak kişilikle ilgilenen araştırmacılar, bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerini ortaya koyarak, bireyin yaşamını nasıl şekillendirdiğini belirleyebilmek için Friedman ve Rosenman'ın Kişilik Modeli, Myers ve Briggs Kişilik Modeli, Beş Faktör Kişilik Modeli, Kretschmer'in Kişilik Modeli şeklinde modeller geliştirmişlerdir.

2.1.3.1. Friedman ve Rosenman'ın Kişilik Modeli

Meyer Friedman ve Rosenman adında iki kardiyoloğun stres ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiye dair gözlemleriyle modelin temelleri atılmıştır. Friedman ve Rosenman kalp damar hastalıkları kliniğinin bekleme odalarında bulunan sandalyelerden bazılarının diğerlerine göre daha fazla aşındığını fark etmişlerdir. Bekleme odalarında hasta yakınlarının oturdukları sandalyelerde aşınma daha az iken kalp damar rahatsızlığına sahip bireylerin oturdukları sandalyelerdeki aşınmanın fazla olması onları konu ile ilgili çalışmalara yönlendirmiştir. Friedman ve Rosenman, yaşanan bu durumun stres ile bağını araştırmış ve çalışmaları sonucunda oluşan farklılıkların kişilik yapılarından kaynaklandığı sonucuna

ulaşmışlardır. Bu sonuçla birlikte A ve B tipi kişilik modeli ortaya çıkmıştır. (Yıldızoğlu, 2013, s. 89; Balfakih, 2019, s. 36).

A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin üç ana özelliği olarak; rekabet etme çabası, zamana karşı yarışmak ve engellenme durumlarına karşı duyulan öfke belirlenmiştir. Bu temel özellikler A tipi bireylerin hareketli yapıları karşılaştığı durum ya da kişiyi kontrol etme çabasından kaynaklanmakta ve yüksek tansiyona (hipertansiyon) eğilimlerinin fazla olmasına neden olmaktadır (Burger, 2016, s. 301; Tilki, 2020, s. 31; Kaplan, 2020, s. 51). A tipi kişilik özelliği sergileyen bireyler işkolik, başarı yönelimli, eylem odaklı, zamana karşı duyarlı, zamanla hep bir mücadele içindeymiş gibi dakik, aceleci ve mükemmeliyetçi insanlar olarak nitelendirilir. Diğer yandan B tipi kişilik özelliğine sahip bireyler ise iddialaşmadan uzak, yaşamdan zevk almaya odaklı, zaman kavramıyla çatışmayan, daha düşük kaygı düzeyine sahip olarak tanımlanmaktadır. B Tipi kişilik özelliği sergileyen bireyler, stresle başa çıkabilen, eleştiriye açık, sosyal çevreleriyle olumlu ilişkiler kurabilen insanlardır (Tilki, 2020, s.31; Durna, 2005, s. 275; Batıgün & Şahin, 2006, s. 2).

Kişilik yapılarından kaynaklanan farklılıklar, bireyin sosyal yaşamı kadar sağlık durumlarına da etki etmektedir. Friedman ve Rosenman’a göre A tipi kişiliğe sahip bireylerin B tipi bireylere göre daha fazla kalp damar rahatsızlığına yakalanma riski taşıdıklarını ve stresle başa çıkmakta oldukça zorlandıkları görülmektedir (Yıldızoğlu, 2013, s. 89). Friedman ve Rosenman bireyleri keskin bir şekilde A tipi ya da B tipi olarak ayırlamayacağını, buna karşılık bu iki tipten birine karşı daha fazla eğilim gösterebileceklerini belirtmektedir (Moorhead Griffin, 1992, s. 463). Bireylerin A ve B tipi kişilik özelliklerini bir arada da taşıyabilme durumu da bulunmaktadır. İki tipin özelliklerini taşıyan bireylerin ise *karma tip bireyler* olarak ifade edildiği görülmektedir (Pelit, Türkmen & Yarmacı, 2010, s. 11).

Şekil 2.6: Friedman ve Rosenman'ın A Tipi ve B Tipi Kişilik Yapıları



Kaynak: Yazar tarafından uyarlanmıştır (Yıldızoğlu, 2013, s. 89).

2.1.3.2. Myers ve Briggs Kişilik Modeli

Kişiliğe yönelik birçok envanterin gündemde olduğu 1940'lı yıllarda, anne ve kızdan oluşan bir takım; Katharina Briggs ve kızı Isabel Briggs Myers, Carl Jung'ın kişiliğe yönelik yaklaşımını detaylı olarak çalışmaya başlamışlardır. Jung'ın kuramını temel alarak ve kendi gözlem ve görüşlerini de ekleyerek geliştirdikleri kişilik tiplerini, dört temel boyut ve on altı alt boyutta toplamışlardır. Yaklaşık 20 yıl süren uygulamalar sonucunda dünya genelinde kabul gören bu model ile Myers ve Briggs; insanların algılarını temel alan tercihlerini belirleme amacı taşıyan “Tip Belirleyicisi (MBTI)” envanteri geliştirmişlerdir. Günümüzde de oldukça yaygın olarak kullanılan bu envanterden, mesleki tercihler, kariyer danışmanlığı, takım oluşturma, çatışma yönetimi ve yönetim stillerinin anlaşılmasında fazlasıyla yararlanılmaktadır. (Keleş, 2019, s.16; Özkalp & Kirel, 2011, s. 52; Bodur, 2020, s. 7). Myers-Briggs'e göre, dışa dönük-içe dönük, duyumsal-sezgisel, düşünen-hisseden, yargılayan-kabul eden şeklinde dört çift temel kişilik özelliği bulunmaktadır (Myers & Briggs, 1998, s. 2; Aydın & Özel, 2017, s. 23-24).

Ulupınar (2022, s. 233)'a göre, Myers ve Briggs Tip Belirleyici Envanteri dört temel soru ile kişiliği sınıflandırmaktadır:

- *“Sahip olduğunuz enerjiyi ilk kaynakta nereye yönlendirmektesiniz? Dışa dönük-İçe dönük;*
- *Bir bilgiyi işlerken bilgiyi işleme tercihiniz hangi yönde olur? Duyumsal-Sezgisel;*
- *Bir karar almaya çalışırken tercihleriniz ne şekildedir? Düşünce Odaklı-His Odaklı;*
- *Yaşamınızı düzenlerken bulunduğunuz tercih nasıldır? Yargılayan-Algılayan.”*

MBTI’ nin ilk boyutu olan dışa dönüklük- içe dönüklük; bireyin yalnız olmayı veya sosyal çevre içerisinde bulunmayı istemesiyle ilişkilidir. İkinci boyut olan duyumsal-sezgisel boyutta bireyin bilgi edinirken tercih ettiği yolları göstermektedir. Duyumsal tip olan bireyler, algılamaları somut elle tutulabilir gerçeklere odaklanan, bulunduğu ana önem veren kimselerdir. Sezgisel tip olan kişiler detayları seven, soyut düşünmekten hoşlanan, yaratıcı düşünme becerisine sahip kişilerdir. Bireyin karar alma mekanizması ile ilgili bilgiler veren üçüncü boyut; bireylerin aldıkları kararlarda nesnel veya öznel tutumlarına göre düşünce veya his odaklı olmalarına göre sınıflandırmaktadır. MBTI’ nin son boyutunda ise bireyin dış dünyayı algılama biçimi belirlenmektedir. Yargılayan tipte bireyler, kuralcı, planlı, belirli rutinlerden hoşlanan olayları kontrol etmekten hoşlanan kimselerdir. Algılayan bireyler ise, alternatif seçeneklerden hoşlanan, eleştiriye açık, yaşantılarında daha esnek tutumlara sahiptirler (Keleş, 2019, s. 17).

2.1.3.3. Beş Faktör Kişilik Modeli

Kişilik özelliklerini incelemek ve kişiliği oluşturan temel boyutları belirme amacı taşıyan ayırıcı özellik kişilik kuramı, Gordon Allport ile başlayan, Raymond Cattell ve Hans Eysenck tarafından şekillendirilen, Robert McCrea Costa ve Paul Costa’nın yaptığı çalışmalarla son şekli verilmiş olan kuramdır. Cattell, kaç tane temel kişilik özelliği bulunduğunu keşfetmek amacıyla faktör analizi tekniğini kullanmıştır. Elde ettiği verileri çözümleyerek ulaştığı sıfatlara temel-kaynak özellikler adını vermiştir. Cattell’in ardından onu üzerinde birçok araştırmacı da faktör analizini kullanarak, daha önceki veri analizleriyle tutarlı sonuçlar elde etmişlerdir. McCrea ve Costa, 1980’li yılların ortalarında yaptıkları çalışmaların sonucunda kişiliğin beş temel boyutu olduğunu belirleyip, bu beş boyutu ölçmeye

yönelik bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu durum kuramın, pek çok araştırmacı tarafından onaylanmasını ve farklı toplumlar için uygun hale getirilmesini sağlamıştır (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2015, s. 286). Birçok araştırmacı tarafından belirlenen beş boyut için farklı isimler kullanmış olsa da en sık kullanılanlar; Gelişime Açıklık (Openness to Experience), Sorumluluk-Öz disiplin (Conscientiousness), Dışa dönüklük (Extroversion), Uyumluluk (Aggreeableness), Nevrotiklik (Neuroticism) şeklindedir. Bu beş boyutu açıklayan kavramların İngilizce karşılıklarının baş harflerinin kodlanmasıyla okyanus anlamına gelen OCEAN kelimesine ulaşıldığı bilinmektedir (Burger, 2016, s. 253). Literatürde “Beş Faktör Kuramı”, “Büyük Beşli Kuramı” olarak da karşımıza çıkan bu model; bireye özgü farklılıkları dikkate alarak kişilik özelliklerini belirleyen evrensel sınıflama olarak kabul görmektedir (Hacıahmetoğlu, 2020, s. 27; Ünlü, 2021, s. :19).

Gelişime Açıklık (Openness to Experience)

McCrea ve Costa’nın deneyime açıklık olarak ifade ettiği bu boyut, farklı fikirleri kabul etme, analitik düşünme, bilişsel merak, zengin hayal dünyasına sahip olma özelliklerini içermektedir. Açıklık boyutunda yüksek puan alan kişiler geleneksellikten uzak, yeni deneyimlere açık kişilerdir. İlgi duydukları alanların geniş olması sebebiyle yenilikçi bilim insanları ve yaratıcı sanatçılar bu boyutta yüksek puana sahip bireyler olarak kabul edilmektedir. Açıklık boyutunda düşük puan alan kişiler; muhafazakâr düşünce yapısına sahip, bilinmeyene karşı tedirgin ve değişime dirençli olmaktadır (Costa, McCrea & Dye, 1991, s. 893; Girgin, 2007, s. 85; Burger, 2016, s. 254).

Sorumluluk-Öz disiplin (Conscientiousness)

Bu boyut bireylerin öz kontrolünü ne denli sağlayabildiğini, başarı güdülenmiş olup olmadığını göstermektedir. Sorumluluk boyutu, belirli bir amaca hizmet etme, düzenli, kararlı, güvenilir olma özelliklerini içermektedir. Sorumluluk boyutundan yüksek puan alan bireyler, belli bir program dahilinde bir planla ilerleme gösterirken; bu boyuttan düşük puan alan bireyler ise dikkati kolay dağılan, güvenilirmez, ihmalkâr özelliklerini taşımaktadır (Somer, 1998, s. 28; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2015, s. 228). “Sorumluluğu belirleyen özellikler, çoğu zaman başarı

ya da iş durumlarında da ortaya çıktığı için, bazı araştırmacılar bu boyuta *Başarma İsteği* ya da *İş* adını verir” (Burger, 2016, s. 255).

Dışa dönüklük (Extroversion)

Dışa dönüklük veya içe dönüklük kavramı bireyin enerjisini, ilgisini çevresine veya kendisine yönlendirmesini anlatmaktadır. Üzerinde en çok çalışılan faktör olan bu boyutun cesur, dinamik, iddialı, yeniliğe açık, ümitli ve sıcakkanlı olmak üzere altı tane tanımlayıcı sıfatı bulunmaktadır (Costa, McCrea & Dye, 1991, s. 890-293). Dışa dönüklük boyutunda yüksek puana sahip bireyler, farklı sosyal ortamlardan ve farklı sosyal ilişkilerden hoşlanan, farklılıklara ve dolayısıyla yeni öğrenmelere açık olma özellikleriyle karakterize edilmektedir. Dışa dönüklük boyutunda düşük puana sahip yani içe dönüklük özelliği gösteren bireyler ise, sessiz, yalnız kalmaktan hoşlanan, monotonluğu seven, risk almaktan kaçınan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2015, s. 288; Burger, 2016, s.393).

Uyumluluk (Aggreeableness)

Literatürde yumuşak başlılık kavramı ile de karşımıza çıkan bu boyut; bireyin içinde bulunduğu grupla ortak hareket etme arzusu, ilişkilerdeki fedakarlığı hakkında bilgi vermektedir (Burger, 2016, s. 254-255; Develioğlu, 2013, s. 18). Uyumluluk boyutu; sahici olma, uzlaşmacı, mütevazı, güvenilir ve şefkatli olma özelliklerini taşımaktadır. Uyumluluk boyutunda yüksek puan alan bireylerin rekabetten kaçınan, cömert, dostluk bağları güçlü, yardımsever özellikler taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte bu boyuttan düşük puan bireylerde ise; geçimsiz olma, iş birliğinden kaçınan, arkadaşlık ilişkilerinde güvenilir olmayan, kavgacı özellikler görülmektedir (Costa, McCrea & Dye, 1991, s. 893; Bono, Boles, Judge & Lauver, 2002, s. 318; Sevi, 2009, s. 27).

Nevrotiklik (Neuroticism)

Bu boyut; bireylerin duygusal bakımdan kararlı olup olmadığını göstermektedir. Duyguları aşırı değişken olan bireyler, yaşantılarında sorunlarla başa çıkmakta sorun yaşamaktadırlar. Nevrotizm boyutunda yüksek puana sahip bireylerde benliğini inkâr etme, eleştirilmekten hoşlanmama, kaygılı bir ruh haline sahip olma, stresli ortamlarda alınganlık, kırılgan olma özelliklerini gösterirler. Bu

boyuttan düşük puan alan bireyler ise, duygusal dengesi bozuk olan bireylere göre daha sakin yapıda, sorunlara karşı daha dayanıklı, olumlu ruh halini tercih eden özellikler görülmektedir (Mete, 2006, s. 50; Burger, 2016, s. 253-254; Costa, McCrea & Dye, 1991, s. 893; Girgin, 2007, s. 83-84).

2.1.3.4. Kretschmer'in Kişilik Modeli

Alman psikolog Kretschmer(1949), kişilik ile bireylerin fizyolojik yapısı arasındaki ilişkiyi üç farklı boyutta kategorize eden bir model ortaya koymuştur. Bu boyutlar, atletik tip, astenik tip ve piknik tip olarak adlandırılmıştır. (Yıldız, Taştan Boz & Yıldırım, 2012, s.217; Baymur, 2015, s. 276). Daha sonrasında bu üç tip kategorisine dahil edilemeyen dördüncü tip olarak biçimsiz olarak da adlandırılan diplastik tip eklenmiştir (Şimşek, Akgemci & Çelik, 2013, s.82; Kutanis, 2006, s.59).

Astenik Tip: Ortalamadan biraz uzun, beslenme düzeni ne olursa olsun zayıf kalabilen, kuru cilt yapısına sahip, dar omuzlu görünüme sahiptir. Bu kategorideki bireyler, soğukkanlı, içe dönük, soyut düşünmeyi seven, inatçı kişilik özellikleri göstermektedir.

Atletik Tip: Kas ve kemik yapıları gelişmiş, uzun boylu, geniş omuzlu görünüme sahiptir. Bu kategorideki bireyler, sosyal ortamlardan hoşlanan, gösterişi seven, liderlik vasfı bulunan kimselerdir.

Piknik Tip: Tıknaz diye tabir edilen kısa boylu ve kalın yapılı, tombulca, erken yaşlanan fizyolojiye sahiptir. Bu kategoride bulunan bireyler, yaşamayı ve paylaşmayı seven, merhametli, sıcakkanlı, olumlu duygu eğilimi gösteren dışa dönük özellikler taşımaktadır.

Diplastik Tip: Beden ölçüleri orantısız bir fizyolojik görüntüye sahiptir. Bu orantısızlık çoğunlukla endokrin sisteminden kaynaklanmaktadır. Bu kategoride yer alan bireylerin davranışları sorunlu, düşünce ve duygu durumları tutarsız özelliktedir (Çelik, 2017, s. 38; Sarıoğlu Uğur, 2016, s. 29).

2.2.Yaşam Boyu Öğrenme

Bireyin doğduğu andan itibaren yaşam becerilerini kazanabilmesi, bulunduğu sosyal topluluğa uyum sağlayabilmesi öğrenme yolu ile gerçekleşir. Toplumun sosyal, siyasi, eğitim, ekonomik ve daha birçok alanında meydana gelen değişimler neticesinde gerekli bilginin niteliği ve niceliğini de bu değişimlerle orantılı olarak artırmaktadır. Buna bağlı olarak birey, yaşam uyum sağlamak amacıyla bir öğrenme çabasına mecbur kalmakta ve ihtiyaç duyduğu temel kaynağın güncellenen bilgi ve yeni yeterlilikler olduğu görülmektedir. “Öğrenmeyi bıraktığınızda, ölmeye başlarsınız.” diyen Albert Einstein’ın da vurguladığı gibi yaşamın her dönemine hitap eden bu durum bireylerde yeni öğrenmeleri ifade eden "Yaşam Boyu Öğrenme" kavramını doğurmuştur (MEB, 2009, s. 2; Diker Coşkun & Demirel, 2012, s. 108).

Alan yazına bakıldığında yaşam boyu öğrenme kavramının birçok tanımı karşımıza çıkmaktadır. Kavramın 1800’lü yıllarda ilk kez Grundtvig tarafından kullanıldığı, 1920’li yıllarda; John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından yaşamın gündelik akışında meydana gelen sürekli değişimleri ifade etmek için vurgulandığı bilinmektedir (Gökkyer & Türkoğlu, 2018, s. 126; Doğan, 2019, s. 17). 1970’li yıllara kadar eğitimin yaşam süreci boyunca devam etmesi gerektiğini vurgulayan yetişkin eğitimi ve mesleki eğitimi konferanslarında kullanılarak popülaritesini artırmıştır. Açık ve kapsamlı bir terim olarak ilk kez 1972 yılında Paul Lengrand tarafından “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş” adlı bir bildiri ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / UNESCO, 1976) "Eğitimin gelişimi ile ilgili Uluslararası Komisyon Raporu” nda uluslararası bir nitelikte yer almıştır (Özkan, 2022, s. 11; Yenice & Tunç, 2019, s. 755; Şahin, Sarıtaş & Çatalbaş, 2020, s. 376).

Araştırmalarda hayat boyu öğrenme, yetişkin ve meslek eğitimi, halk eğitimi, sürekli eğitim, sürekli öğrenme gibi ifadelerle karşımıza çıkmaktadır. Son zamanlarda ise yaşam boyu öğrenme olarak kullanılan bu kavram; Türkiye 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında bireyin yaşamı içerisinde kendi ilgi ve potansiyeli doğrultusunda gerçekleştirdiği ve üstlenmiş olduğu tüm öğrenme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014, s.7). Özellikle

bireyin doğumundan itibaren yeteneği, iş gücü ile ilgili yeterlilikleri ve ilgisinin tespiti sonrasında yararlandığı ve yararlanacağı tüm eğitim faaliyetleri olarak ifade edilebilir (Aksoy, 2008, s. 35). Bireyin yaşamı boyunca edindiği ve edineceği bilgiyi standartlarına uygun şekilde, ezberden ziyade amaca hizmet etmesi için gösterdiği çaba olarak görülmektedir (Bağcı, 2007, s. 2). Durağan bilginin dinamik hale gelerek bireyde meydana getirdiği dönüşüm yaşam boyu eğitimle mümkün olmaktadır (Koç, 2017, s. 3).

Yaşam boyu öğrenme eğitimde endüstri çağının geride kaldığı ve bilgi çağının yaşandığı günümüzde bireyin öznel öğrenme kültürü oluşturarak, sosyal ve ekonomik yenilenme olanağıdır (Jarvis, 2010, s. 12-13). Bireyin sahip olduğu temel becerileri geliştirebilmesi için ekstra imkân bulduğu ve farklı eğitim olanaklarından yararlanabildiği alan olarak da ifade edilmektedir (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006, s. 2). Bireyin her zaman ve her yerde öğrenebileceğini savunan yaşam boyu öğrenme anlayışı, sadece formal değil informal şekilde de gerçekleşebileceğinden devletin eğitimdeki rolünü azaltmakta ve bireyin içinde bulunduğu toplumun dönüşümüne öncülük etme şansı sunmaktadır (Babanlı, 2018, s.10-11; Diker Coşkun, 2009, s. 14).

2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve İlkeleri

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu”nda (2001, s. 10), yaşam boyu eğitimin kişisel gelişimi sağlamak, toplumsal bütünlüğü oluşturmak, ekonomik büyümeyi sağlamak olarak üç temel amacı bulunmaktadır. Kişisel gelişme, ihtiyaç duyduğu her türlü öğrenme ile bireyin kapasitesini geliştirmesini kapsamaktadır. Toplumsal bütünleşme, fırsat eşitliği sağlanarak sadece belli bir gruptan ziyade toplumun bütün kesimlerine öğrenme fırsatı sunulmasını ifade etmektedir. Ekonomik büyüme ise; bireylerde mesleki becerilerin geliştirilerek ekonomi hacminin artırılmasını sağlamaktır.

Bireylerin ekonomik ve sosyal hayatın tüm kademelerine aktif rol almasını, yaşam standartlarını nicelikli bir seviyeye ulaştırıp en iyi şekilde kontrolü sağlayabilmeleri için gerekli eğitsel ortamlarda bulunmasını (Beşkaya & Yılmaz, 2018), her kesimden bireye kaliteli öğrenme fırsatları ve çeşitli öğrenme yaşantılarını adil biçimde oluşturulması (Tanatar & Alpaydın, 2019), değişen

teknoloji ile bilginin paralelliğinin ile sağlanması yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasında yer almaktadır (Koç, 2017, s.3).

Yaşam boyu öğrenme bir milletin bulunduğu noktadan daha iyi bir noktaya ulaşmasını hedeflemektedir. Bunu sağlamanın yolu, eğitim sektörünün gelişmesi için bütün imkanlarını seferber ederek eğitim alanındaki yaşanabilecek olumsuzlukları gidermesinden geçmektedir. Bireyler arasındaki eğitim eşitsizliklerini gidermek, bireyi bulunduğu çağın gereklerine uygun şekilde kültürüyle bütünleşen aktif vatandaşlar haline getirmek yaşam boyu öğrenmenin ortak amaçlarından (Çınar, 2022, s. 4596). UNESCO, 1996 yılını “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan ederek “Var Olmak İçin Öğrenme” yaklaşımıyla eğitimin toplumu dönüştürücü güç olarak görülmesini vurgulamıştır. Bunun ardından birçok devlet yaşam boyu öğrenmeyle birlikte eğitim alanına yatırımlar yapmış ve yeni bilgi ve becerilerle donatılmış insan gücü yetiştirilmesini amaçlamıştır. Aynı yıl yayınlanan “Öğrenme: İçteki Hazine (Learning: The Treasure Within)” veya “Delors Raporu” olarak da bilinen belgede ise var olmak için öğrenmenin yanına yeni yapıtaşları eklenmiştir: Bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme ve birlikte yaşamak için öğrenme (Balcı & Yıldız, 2022, s. 162). Yapılan bu çalışmalar yaşam boyu öğrenmenin nida amaçlarından birinin öğrenen toplum olduğunu göstermektedir. 21. Yüzyıl itibarıyla yaşam boyu öğrenme, küresel etki oluşturan eğitim politikası olarak görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme kavramı üzerine 2000 yılında en önemlilerinden biri de Lizbon Stratejisi (Lisbon Strategy) toplantısı olarak belirtilmektedir. Bu toplantıda yaşam boyu öğrenmenin amacı bilgi temelli ekonomi, daha iyi ve çeşitli iş olanakları, ekonomik gelişme ve toplumsal bütünlük olarak ifade edilmiştir (Kaya, 2014, s. 87; Balcı & Yıldız, 2022, s. 153). Yine aynı yıl içerisinde kabul edilen ve Avrupa Birliği politikalarına yol gösteren belge olarak bilinen Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu (A Memorandum on Lifelong Learning), yaşam boyu öğrenmeyi, “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak gerçekleştirilen amaçlı öğrenme etkinlikleri” olarak betimlemektedir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2000, s. 3). Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu’nda yaşam boyu öğrenmenin altı temel amacı belirlenmiştir. Bunlar; her bireyin sahip olması gereken temel beceriler, bireylerin öğrenmeye teşviki için sunulacak fırsatlar, değişen bilgi teknolojileriyle yenilikçi eğitim, formal veya informal tüm eğitime değer verilmesi ve

belgelendirilmesi, niteliği yüksek rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlanması ve eğitimi öğrenene yaklaştırmaktır.

2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Stratejileri ve İlkeleri

Yaşam boyu öğrenme alanında bazı ülkeler arasında kısmi farklılıklar olsa da tüm bireyler için yaşam boyu öğrenmenin stratejik hedefleri ve ilkeleri altı kategoride benzerlik göstermektedir (DPT, 2001, s. 15-16):

- 1. Nitelikli Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma:** Yaşamın ilk yıllarında edinilen bilgi ve beceriler ileriki yıllarda kalıcı davranış değişikliğine sebep olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması ve her bir vatandaşın okul öncesi eğitimden yararlanması yaşam boyu öğrenmenin öncelikli amaçlarındanıdır.
- 2. İlk ve Ortaöğretimde Gerçek Bir Öğrenme Temelinin Oluşturulması:** İlk ve ortaöğretim döneminde bireylere sunulan sağlam temellere oturtulmuş bir eğitim bireyde öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenme motivasyonunun artması için olumlu öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Olumlu öğrenme ortamları bireyin yeteneklerini ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileriyle ölçme ve değerlendirmeyi ortaya çıkarmalıdır. Müfredat programları sürekli olarak gözden geçirilip güncellenmeli ve başarısızlık gösterme durumu olan öğrencilere önem verilmelidir.
- 3. Okuldan işe geçişlerin kolaylaşması:** Eğitim hayatından iş hayatına geçişte yaşanabilecek ekonomik ve sosyal sorunlara danışmanlık hizmeti sağlanması ve yaşanabilecek sorunların ortadan kaldırılması önemlidir. Her birey için sağlanacak danışmanlık hizmetleri yaşam boyu öğrenmenin temel faktörlerindendir.
- 4. Yetişkinleri Öğrenmeye Özendirme:** Çağın gereklerine uygun şekilde yetişkinlerin bulunduğu çağa uyum sağlamasını kolaylaştıracak bilgi ve becerileri edinmesi önemlidir. Yetişkin bireylerin öğrenmeye teşvik edilmesi, mesleki becerilerini geliştirmesi ve daha önce almış olduğu temel eğitimin güçlendirilmesi yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerindendir.

- 5. Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığın Sağlanması:** Geçmiş öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilebilmesi amacıyla kurumsal olan ve olmayan bütün mekanizmaların iş birliği yapması önemlidir. Burada en önemli etken mekanizmalar arası değerlendirmenin yapılabilmesidir.
- 6. Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi:** Eğitim sistemini oluşturan bütçe, personel, fiziki ortam, materyal gibi etkenlerin yenilikçi özellik taşıması nitelikli bir eğitimi mümkün kılmaktadır. Sistem içerisinde yer alan eğitici olan veya olmayan personelin bilgi birikimi, tecrübesi ve güdülenmesi eğitim kaynakları içerisinde en önemli paya sahiptir. Yaşam boyu öğrenmenin temel unsurlarından biri söz konusu olan bireylere ulusal ve uluslararası kaynaklara erişim imkânı sağlamaktır.

2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri

Yaşam boyu öğrenme becerileri bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve güncellenen hayat koşullarına rağmen rutin yaşantısının sürekliliğini sağlayabilen, tüm yaşamı boyunca kullanacağı işlerin yetkinlikleridir. Birey içinde bulunduğu toplumla birlikte demokratik, sosyal, kültürel, teknolojik ve mali yönlerden gelişmesi yaşam boyu öğrenme becerileriyle mümkündür (Selvi, 2011, s. 68; Teyfur, 2015, s. 374). Bireyler sadece güncellenen bilgiye ulaşarak yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmiş olmazlar. Yeni bilgiyi edindiği kadar, bilgiyi üreterek, öğrenmeyi öğrenerek, kendini sürekli yenileyerek yaşam boyu öğrenme becerilerini işlevselleştirmektedir. Bireylerin yaşam boyu yetkinlikleri hesaba katarak kendini geliştirmeleri kişisel ve mesleki alanlardaki niteliğini ve verimini de artıracaktır. Günümüz ekonomi ve çalışma hayatı olanaklarına bakıldığında sadece mesai saatlerini verimsiz olarak da olsa dolduran, denetim tedbirleri nedeniyle görev alanında bulunan, verilen sorumluluğu yerine getirmekte bile sıkıntı yaşayan personeller yerine kişisel ve meslekî gelişimine önem veren, akılcı, süreç içerisinde kendisine ve çevresine katkı sağlayabilen, eğitime pozitif yaklaşan kimseler tercih sebebi olmaktadır. Bütün bunlara bakılarak herhangi bir alanda iş gücü sağlamak için istenen koşullara bakıldığında dahi yaşam boyu öğrenmenin insan hayatının bütün alanlarında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Akkuş, 2008, s.11).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu (2007), yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerini betimlerken yaşam boyu öğrenme becerileri ile bireylerin sahip olması gereken yeterlilikleri ilişkilendirmiş ve yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir (Türkiye Yeterlilikler erevesi, 2015, s.26). Bu yetkinlikler, ülkelerin ekonomilerine hız kazandırması, istihdam sağlaması, sosyal hayatta söz sahibi olma ve kişisel gelişim bakımından birey, toplum ve ekonomi hususunda önem taşımaktadır (MEB, 2014; Erdoğan, 2019, s. 25; Figel, 2007; aktaran Demirel, 2009, s.3).

2.2.3.1. Anadilde İletişim

Bir kavramı bir görüşü ya da bir duyguyu dinlemek, konuşmak, okumak veya yazmak suretiyle sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi ve yorumlama anadilde iletişim olarak tanımlanmaktadır (nal, 2023, s. 86). Bireyin kişiliği, kültürü ve öğrenmesi ile ilişkili olan birincil faktörlerden anadil, düşünme gücü ve bilişsel gelişimi sağladığından iletişim becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Yaşamı boyunca öğrenmeye güdülenmiş olan bireyin, anadilini etkin kullanması sosyal ve akademik başarısıyla paralellik göstermektedir. Bu şekilde etkili iletişimi gerçekleştirerek çağın gereklerine de uygun davranmış olur (Karatepe, 2022, s.14).

2.2.3.2. Yabancı Dilde İletişim

Küreselleşmenin etkisiyle sektörlerdeki dalgalanmalar ve dünya vatandaşlığı denen olgunun da ortaya çıkması ile bireyler farklı ülkelerdeki olanakları değerlendirmeye başlamıştır. Bu nedenle farklı kültürleri anlamaya çalışmak, uyum sağlamak ve anadilde gereken ifade ve yorum becerilerini farklı bir dil ile yerine gerçekleştirmek bireyler arasında farklılıklara sebep olmaktadır. Kültürlerarası uyumazlıkların en aza indirgenebilmesi amacıyla, yabancı dilde iletişim kurma yetkinliğinin bireye kazandırılması esas alınmaktadır (MEB, 2017, s. 3).

2.2.3.3. Matematik, Fen ve Teknolojide Temel Yeterlilik

Türk eğitim sisteminin temel yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler çerçevesinde belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden biri olan matematiksel yetkinlik,

günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisinin üzerine oluşturulan süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapıldığı görülmektedir. Matematiksel yetkinlik, mantıksal, uzamsal düşünmenin yanı sıra formüllerin, modellerin, kurguların, grafiklerin ve tabloların matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini oluşturmaktadır (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015, s. 27).

Birey matematiksel yetkinliğiyle yaşamın her alanından edindiği bilgiyi matematiksel düşünme becerisiyle muhakeme edebilir, ölçme, karşılaştırma ve değerlendirme yapabilmektedir. Benzer şekilde, bilimsel yetkinliği aracılığıyla merak duygusunu besleyerek, gözlem yaparak, tahminde bulunarak bilimsel süreç becerilerini, bilimsel tutumları geliştirebilmektedir. Doğaya ilişkin en uç bilgilere ulaşabilmek, değişen ve gelişen teknolojik koşullara uyumu kazanmak fen ve teknoloji yetkinliği kazanmasıyla mümkün olmaktadır.

2.2.3.4. Dijital yetkinlik

Bilgiyi iletişim teknolojileri aracılığıyla üretmek, depolamak ve değerlendirmek gibi işlemlerde gerekli olan kazanımı ifade etmektedir (Doğan, 2019, s. 22). Bireylerin internet tabanlı yenilikçi uygulamalar aracılığıyla, sistematik bir analizle bilgiyi kullanarak dijital yetkinlik kazanması hedeflenmektedir.

2.2.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme stratejilerini kullanarak bilgiyi edinme şeklinde tanımlanabilir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde öğrenmeyi öğrenme kavramı, bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman yönetimi ile bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel ya da grup halinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve öğrenme konusunda ısrarcı olma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015, s. 27-28).

Öğrenmeyi öğrenen birey, bilgiyi ihtiyaca ve amaca yönelik olarak kullanmakta ve bilgiye ulaşırken sorgulayıcı bir yol izlemektedir. Bu şekilde edinilen öğrenmeler daha kalıcı hale gelmekte ve hem kişisel hem de toplumsal gelişimi sağlamaktadır (Kocayığıt & Karademir, 2020, s. 1226).

2.2.3.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler

Bireylerin sivil ve sosyal hayat içerisinde aktif olarak yer almalarını ve içinde bulunduğu sosyal düzenin huzurunun devamlılığının esası ifade edilmektedir. Bireyin kendi kültürüne yabancılaşmasını engelleyecek şekilde gerek sosyal gerekse çalışma hayatında demokratik, gruba uyumlu, yapıcı bir tutum kazandırılması hedeflenmektedir.

2.2.3.7. İnisiyatif alma ve girişimcilik

İnisiyatif alma ve girişimcilik, bireyin yaratıcılık, yenilik ve risk alma yoluyla düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini kapsamaktadır. Bu beceri, bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade etmektedir. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapabilme ve proje yönetebilme yeteneğini de içermektedir. Ayrıca etik değerlerin farkında olma da bu yetkinlik kapsamında değerlendirilmektedir (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, 2015, s. 28).

İnisiyatif alabilen bireyler, üzerinde çalıştıkları işlerde hedefe varmak için uygulanacak çoklu stratejileri belirleme, bilgiye ulaşmada risk alma, süreci planlama ve yönetme gibi becerileri de edinmektedirler.

2.2.3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade

Bireyin duygu düşünce ve yansıtmak istediği yaşantılarını, müzik, sahne sanatları, dans drama, edebi ürünler gibi yollarla yaratıcı şekilde aktarmasını ifade etmektedir. Bu anahtar yetkinlik ile birey sanatın önemini kavrayarak içinde bulunduğu kültürden özgün yorumlamalarıyla kesitler sunabilecektir.

2.2.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmenlik Mesleği

Hızlı değişen ve gelişen bilgi teknolojileri, geçmiş kuşaklardan edinilen bilgi ve deneyimleri gelecek kuşaklara eğitim yolu ile aktarırken gözden kaçırılmaması gereken bir etkidir. Yaşanılan çağda hızla gerçekleşen yeniliklere kayıtsız kalmayıp uyum sağlayabilmek, bu gelişmelerden en verimli şekilde yararlanmak, bireysel ve toplum olarak devamlı gelişmeyi eğitim ile gerçekleştiririz. Bir toplumun kalkınması, refah seviyesinin artması öğrenmeyi öğrenen nitelikli bireylerden oluşan nesillerin yetiştirilmesinde ve topluma yaşam boyu öğrenmede

rol model olarak kılavuzluk edecek meslek grubu öğretmenlerdir (Yıldırım, 2015, s. 5; Kurt, Cevher & Arslan, 2019, s. 155).

Dünya genelinde meydana gelen üretim, ekonomik kültürel alanlardaki köklü değişimlere uyum kalifiye bireyler yetiştirilmesini hedefleyen eğitim politikalarının da güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur. Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü (ÖGYM) tarafından, bu ihtiyaca yönelik, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve kendilerini geliştirebilmesi amacıyla 2006 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesi yayımlanmış, uluslararası alandaki gelişmeler sebebiyle de 2017 yılında güncellenmiştir. Çalışma içerisinde mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak üç yeterlik alanı, on bir yeterlik ve altmış beş gösterge bulunmaktadır (ÖYGGM, 2017, s. 8).

Şekil 2.7: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri



Kaynak: Yazar tarafından uyarlanmıştır (ÖYGGM, 2017, s. 9).

Şekil 2.7 incelendiğinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin kullanım alanları belirtilmektedir. Eğitim alanının içerisinde yer alan paydaşların görüş ve önerilerinin de dikkate alınarak hazırlanan bu çalışma öğretmenlik

mesleğinin toplumdaki statüsünde, öğretmenlik niteliklerinin uluslararası düzeydeki geçerliğinde önemli bir referans özelliği göstermektedir (ÖYGGM, 2017, s. 9). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki genel yeterliklerin bilincinde kendini sürekli olarak geliştirmesi, yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinen bireyler yetiştirilmesinde aktif rol oynamaktadır (Koçyiğit, Erdem & Eğmir, 2020, s.775).

2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar

2.3.1.Kişilikle İlgili Araştırmalar

Komaraju, Karau, ve Schmeck (2009), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu ve başarısını tahmin etmede beş büyük kişilik özelliğinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 308 lisans öğrencisi oluşturmuş olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Beş Faktör kişilik Envanteri”, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kişilik özelliklerinin içsel motivasyonu ve akademik başarıyı yüksek düzeyde etkilediği, kişilik özelliklerinden sorumluluk alt boyutunun içsel motivasyon ve dışsal motivasyonu pozitif yönde yüksek düzeyde yordadığı sonuçları bulunmuştur.

Vorkapić (2013), yaptığı çalışmada Rijeka’daki Öğretmen Eğitimi Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre incelemiştir. Nicel araştırma deseni ile yapılan araştırmanın çalışma grubunu Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi alanında öğrenim gören 64 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak “Beş Faktör Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi alanında eğitim alan katılımcıların Dışa dönüklük, sorumluluk, gelişime açıklık, uyumluluk kişilik boyutlarındaki puanlarının yüksek, nevrotiklik boyutundaki puanlarının ise düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

Şeker Sır (2016), nicel araştırma deseni kullanarak yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Kişilik özelliklerini belirlemek ve kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu eğitim fakültelerinde öğrenim gören 1.157 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda. kişilik özelliklerinin nevrotiklik boyutunda kadın cinsiyetine sahip öğretmen adaylarının daha yüksek

puana sahip olduğu görölmüştür. Duygusal denge, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında yaşı büyük olan öğretmen adaylarının daha yüksek puana sahip olduğu görölmüştür. Yaşadığı şehir İstanbul olan öğretmen adaylarının uyumluluk ve sorumluluk boyutunda daha yüksek puana sahip oldukları görölmüştür. Öğrenim görmekte olunan bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretmen adaylarının kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2017) yaptığı çalışmada, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim fakültelerinde verilen görsel sanatlar dersine yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerinin etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 344 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Görsel Sanatlar Dersine Dönük Tutum Ölçeği” ve “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” kullanılmıştır. Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmazken, Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilerin tutumlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Cirtautiene (2017), Litvanya'da görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile meslek okul öğretmenlerinin kişilik özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma deseni ile yapılan araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmeni ve meslek okulları öğretmenlerinden 184 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Cattel 16PF-Onaltı Kişilik Faktörü Anketi” kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri meslek okulu öğretmenlerinden sadece duygusal denge kişilik özelliklerinde anlamlı farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek okul öğretmenlerine oranla daha yüksek duygusal denge kişilik özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kajonius ve Mac Giolla (2017), yaptıkları çalışmada farklı ülkelerde kişilik özelliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 farklı

ülkeden toplam 130.602 kişi oluşturmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Beş Faktör Kişilik Envanteri” ve bazı demografik değişkenlerden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında özellikle nevroitiklik ve deneyime açıklık alt boyutlarında bütün ülkelerde birbirine benzer sonuçlara ulaşmakla birlikte; nevroitiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık-uyumluluk, sorumluluk-vicdan boyutlarının tamamında kadınların erkeklere göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Özer (2018), okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve öğretmen yetkinliklerinin çocuklardaki duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Uygun örneklememe metodu ile belirlenmiş olan araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Trabzon ilinde görev yapan 85 okul öncesi öğretmeni oluşturmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın nicel kısmında ölçme aracı olarak “Büyük Kişilik Faktör Envanteri” ve “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan “Öğretmen Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki yetkinliklerinin, çocuklarda görülen duygusal ve davranış bozukluklarına yönelik farkındalıklarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökler ve Taştan (2018), yaptıkları çalışmada öğretmen görüşlerine göre kişilik özellikleri ve okul akademik iyimserlik düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi Ankara ilinde görev yapan 400 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri ile akademik iyimserlikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış olup, kişilik ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte okul, akademik iyimserlin anlamlı yordayıcısı oldukları ve okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin % 16’sını açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Smidt, Kammermeyer ,Roux, Theisen ve Weber (2018), yaptıkları çalışmada Almanya’da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kariyer başarıları üzerinde kişilik özelliklerinin ve öz yeterliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu 560 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak “Beş Faktör Kişilik

Envanteri” ve “Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında nevrozizm ve uyumluluk kişilik özelliği gösteren öğretmenlerin kariyer başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Yine kişilik özelliklerinden sorumluluk, dışa dönüklük ve gelişime açıklık boyutlarında yüksek puana sahip olan öğretmenlerin kariyer başarısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2019), nicel araştırma deseni kullanarak yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, küme örnekleme yöntemi ile seçilen İstanbul ilinde iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 3. Ve 4. Sınıflarında öğrenim gören 200 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada “Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” ve Türkçeye uyarlanmış olan “Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu ve algılanan aile tutumu değişkenlerinden oluşan demografik özelliklere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2020), nicel araştırma deseni kullanarak yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile yaşam memnuniyetlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ili merkez ve diğer ilçelerinde görev yapmakta olan 132 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak “Beş Faktör Kişilik Envanteri” ve “Yaşam Memnuniyeti Ölçeği” kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam memnuniyetleri dışa dönüklük, yumuşak başlılık, duygusal denge ve gelişime açıklık kişilik özelliklerine göre farklılaşmazken özdenetim özellikleri ile yaşam memnuniyetleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buendia-Arias, Andre Arenas & Rosado-Mendinueta (2020), yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının kimlik yapılandırmasını şekillendiren etmenlerin neler olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada çalışma grubunu Kolombiya’daki bir devlet üniversitesinde dil öğretmenliği eğitimi programında öğrenim gören ve yaş aralığı 19 ile 22 arasında değişen dört erkek, dört kadın olmak üzere sekiz öğretmen adayı

oluşturmaktadır. Araştırma verileri görüşmeler, günlükler ve çizimler aracılığıyla dört aylık bir süreç içerisinde toplanıp analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; değer ve inanç sistemleri, mizaç ve kişilik özellikleri, pedagojik kararlar, çevresel koşullar, yansıtıcı uygulama ve kritik deneyimlerin öğretmen adayların mesleki kimliklerinin oluşmasında etkili faktörler olduğu görülmüştür.

Bali (2021), okul öncesi öğretmenlerinin oyunseverlik algılarının kişilik özelliklerine ve çeşitli demografik değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediğini nicel araştırma deseni kullanarak araştırmıştır. “Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği” ve “Büyük Beş -50- Kişilik Testi” ölçeklerinin kullanıldığı çalışmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada kişilik özelliklerinden dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk duygusal denge ve zekâ/hayal gücü boyutları ile oyunseverlik algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise; öğretmenlerin oyunseverlik algılarının yaş, eğitim durumu, kurum türü, öğrenci sayısı, oyun konusunda alınan eğitim ve mesleki kıdem bilgilerinden oluşan demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı olmuştur.

Kılınç (2022) yaptığı araştırmada görsel sanatlar öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik özellikleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Görsel Sanatlar Öğretmenliği bölümünde okuyan 167 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kişilik özellikleri alt boyutlarından dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık ile öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Tchouar (2022) yaptığı çalışmada kişilik özelliklerinin motivasyon ve öğretmen öğrenci iletişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Essex Üniversitesi’nden Cezayirli 203 lisans öğrencisi ve 15 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nicel veriler “Büyük Beş Kişilik Testi” ve “Gardner’in Tutum Motivasyon Bataryası” kullanılarak, nitel veriler ise gözlem ve araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında dışa dönüklük, uyumluluk ve sorumluluk

kişilik özelliklerinin katılımcıların motivasyonunda anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

2.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Mitkovska ve Hristovska (2011), yaptıkları çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Makedonya’da yer alan tüm eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği branşındaki 286 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde hayat boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterliliğin önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda Avrupa Konseyi (2006) tarafından belirlenmiş olan sekiz temel yeterliliğe göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Rood (2013) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında, yetişkinlerin öz yeterlik ve başarı hedef yönelimine ilişkin öğrenme memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri’nin yaşam boyu öğrenmeye tecrübesiz olarak katılım sağlayan 495 yetişkinden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yaygın eğitime katılan kişilerin yaşam boyu öğrenmeye katılanlara göre öğrenme deneyiminden daha yüksek düzeyde memnuniyet duydukları görülmüştür. Ayrıca yetişkinlerin öz yeterlik algılarının öğrenme memnuniyetinin pozitif yönde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada yaşam boyu öğrenmeye katılan yetişkinlerin öğrenme memnuniyetlerinin aidiyet ve özerk katılım puanlarını daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çam ve Üstün (2016), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki tutumlarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muş ilinde çeşitli branşlarda aktif görev yapan 123 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum ve branş gibi demografik değişkenlerde farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ayaz (2016), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 143 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olurken okul öncesi, İngilizce, resim ve coğrafya öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi göstermekte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkeni sebat alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin lisans üstü eğitim yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı bir farklılık bulunduğu araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

Mawas ve Muntean (2018) yaşam boyu öğrenmeyi 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi aracılığıyla desteklemek başlıklı yaptıkları çalışmada; bireylerin yaşam boyu öğrenenler olarak 21. Yüzyıl yeterlik ve becerilerinin geliştirilmesini ve bir üst seviyeye taşınmasına yardımcı olan problem temelli öğrenme, ters yüz edilmiş sınıf, eğitsel oyunlar, kendi kendine öğrenme, bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme, özgül öğrenme gibi pedagojileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenmeyi en çok etkileyen altı pedagojinin 21. Yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, problem çözme, karar verme olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Boyacı (2019), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken; cinsiyet, bölüm ve günlük internet kullanımı değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan (2019), yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenler göre

karşılaştırmayı ve öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bornova ve Çiğli ilçelerinde görev yapmakta olan 398 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda demografik değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonuçları bulunmuştur.

Keleş (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını belirlemeyi ve demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 280 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu neticesine ulaşılmıştır. Cinsiyet, mezun olunan lise türü değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, bununla birlikte öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin kişilik tipleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

Asgari, Fard & Tirgoo (2019), yaptıkları araştırmada lisans öğrencilerinin girişimcilik özellikleri üzerinde yükseköğretimde kalite ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Birjand Üniversitesinde 2015-2016 akademik yılı içerisinde lisans düzeyinde öğrenim gören 361 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların girişimciliklerinin ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu, yaşam boyu öğrenme ile girişimcilik yeterlikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erdoğan (2020) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğretmenliği bölümünde

öğrenim görmekte olan 200 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile Yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri cinsiyete, lisansüstü eğitim yapma isteğine ve kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşmazken; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bu değişkenlere göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2020), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, kurslara katılma durumları ile katıldıkları kurs türü değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, farklı kurslara katılım sağlayan öğretmen adaylarının hiçbir kursa katılmayanlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları; mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Buzkurt (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler açısından incelemeyi ve yaşam boyu öğrenmenin dijital okuryazarlığı ne düzeyde etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili merkez ilçelere bağlı kurumlarda görev yapmakta olan 271 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya (2022), yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançlarının incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda

öğrenim gören 226 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve epistemolojik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve lisansüstü eğitim yapma değişkenlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık göstermediği, okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonuçları bulunmuştur.

İnce (2022), yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaşam becerilerinin öğretmen kimliği oluşumuna etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ülke genelindeki yedi üniversiteden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 622 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda üç ayrı ölçekten elde edilen veriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine bu araştırmada “nevrotiklik” alt boyutu hariç diğer kişilik alt boyutları meslek öncesi öğretmen kimliğini açıklamada anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göloğlu Demir (2022) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi ve bu eğilimleri bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 357 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin toplam puanında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdikleri ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin lisansüstü eğitim almak istemeyenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gültepe (2022), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, girişimcilikleri ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 393 öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme ve girişimciliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet

değişkeni öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri, yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken; eğitim gördükleri programa ve akademik başarı ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bununla birlikte bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde; başarı amaç yönelimleri ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasında düşük düzeyde; girişimcilik becerileri ile başarı amaç yönelimleri arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Silva, Silva, Ferreira ve diğ. (2022), yaptıkları çalışmada Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nin temel eğitimde iş birliği için izlediği politikada yenilikçi bir çalışma olan *Learning Compass 2030* (Öğrenme Pusulası 2030) stratejisinin Brezilya'da izlenen eğitim politikasına katkısını yaşam boyu öğrenmeye kapsamında incelemeyi amaçlamıştır. OECD'nin bu strateji dahilinde temel eğitimden yararlanan bireylerin hayat boyu öğrenenler olmalarını sağlamak için uluslararası bir müfredat ve öğrenme alanları hedeflediği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda Öğrenme Pusulasının ülkenin eğitim politikasıyla doğrusal hedeflerde olduğu ve bu ortak hedeflerin; eğitim teknolojilerinden yaratıcı düşünmeyi geliştirme amacıyla faydalanılması, yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, bireylerin sosyal ve duygusal becerilerinden özellikle sorumluluk alma bilincini artırarak küresel fayda sağlanması olduğu saptanmıştır.

Tang, Zhang ve Tian (2023), yaptıkları çalışmada pandemi süreci sonrasında eğitimdeki önemi gittikçe artan teknolojinin öğrenciler üzerindeki yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisini saptayan bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Nanjing şehrinde bulunan Açık Öğretim Okulu'nda öğrenim gören 513 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda eğitimde teknoloji aracılığıyla sağlanan kolaylığının öğrencilerde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırdığı görülmüştür. Bununla beraber teknolojinin kullanım kolaylığı, teknolojiden sağlanan fayda, öğrencilerin öğrenme memnuniyeti, sürekli öğrenme niyeti ve duygusal destek boyutlarından oluşan sadece eğitim sektörüne değil farklı alanlarda da geçerliliği yüksek bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Sert Orhan (2023), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkilerin birbirleri üzerindeki etki düzeyini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ve Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğrencilerle birlikte toplam 1118 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü öğretmen adayları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta olduğu, kadınların erkek öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı, ayrıca pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti

Kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılan araştırmaların ulusal ve uluslararası düzeyde oldukça fazla olduğu, bununla birlikte son yıllarda da yoğun şekilde araştırmalarda yer edindiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle güncel olarak çalışılmış ve bu çalışmaya ışık tutabileceği öngörülen bazı çalışmalara yer verilmiştir. İlgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde, araştırmaların çalışma gruplarının ağırlıklı olarak öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda genel olarak katılımcıların kişilik özelliklerinin veya yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirlemeye yönelik betimsel araştırmalar bulunmakla birlikte, kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ilişkili olduğu düşünülen psikolojik, sosyal ve farklı demografik değişkenlerle olan ilişkisi de incelenmiştir. İncelenen çoğu araştırma nicel çalışma olmakla birlikte, bu kapsamda yapılan az sayıda nitel araştırmaların olduğu da görülmektedir. Araştırmanın konusunu oluşturan etmenlerle ilgili deneysel desende araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu belirtilebilir. İlgili alanyazın taramasında okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle, bu çalışmanın alana özgün katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere ait bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bir ilişkisel tarama araştırmasıdır. İlişkisel tarama modeli, “İki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2016, s. 114). Ayrıca bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ilgili değişkenlerin, belirlenen demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği) göre farklılaşma durumu da incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle de nedensel karşılaştırma araştırması denilebilir (Balcı, 2010, s. 255).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılı içerisinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma verileri, elverişli (uygun) örneklem yöntemi ile toplam 208 öğretmen adayından toplanmıştır. Elverişli örnekleme yöntemi, çalışılan zaman dilimi içinde ulaşılması mümkün, elverişli olan öğelerin araştırmacı tarafından plansız bir şekilde seçilmesi, zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir öğelerden seçilmesi esasına dayanır (Cohen Manion & Morrison, 2007, s.114). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin sosyodemografik özellikler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	179	86.1
	Erkek	29	13.9
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	56	26,9

	2.Sınıf	53	25,5
	3.Sınıf	51	24,5
	4.Sınıf	48	23,1
Mezun Olunan Lise Türü	Fen Lisesi	8	3,8
	Anadolu Lisesi	110	52,9
	Mesleki ve Teknik And. Lisesi	71	34,1
	Diğer	19	9,1
Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği	Evet	78	37,5
	Hayır	53	25,5
	Kararsızım	77	37

Tablo 3.1’ de Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine ait bilgiler görülmektedir. Öğretmen adaylarının %86,1’ i (N=179) kadın, %13,9’unun (N=19) erkek olduğu, %26,9’u (N=56) birinci sınıf düzeyinde, %25,5’i (N=53) ikinci sınıf düzeyinde, %24,5’i (N=51) üçüncü sınıf düzeyinde, %23,1’i (N=48) ise dördüncü sınıf düzeyinde olduğu, %3,8’inin (N=8) fen lisesi, %52,9’unun (N=110) anadolu lisesi, %34,1’inin (N=71) mesleki ve teknik anadolu lisesi ve %9,1’inin (N= 19) ise diğer lise türlerinden birinden mezun olduğu, % 37,5 ‘inin (N=78) lisansüstü eğitim yapmayı istediği, %37’sinin (N=77) bu konuda kararsız olduğu, %25,5’inin (N=53) ise lisansüstü eğitim yapmayı istemediği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacını belirten ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği durumunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur.

3.3.2 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından 2009 yılında uyarlanan “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” kullanılmıştır. Bu envanter, beş faktör kişilik kuramında bulunan, duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal dengesizlik alt boyutunda 7 madde, dışadönüklük alt boyutunda 9 madde, deneyime açıklık alt boyutunda 8 madde, yumuşak başlılık alt boyutunda 9 madde ve sorumluluk alt

boyutunda 7 madde olmak üzere toplamda iki uçlu özellikte 40 madde içermektedir. 7'li likert derecelemesine sahip olan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinde yer alan her bir madde, birbirine tezat olan sıfat çiftinden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğini sınamak amacıyla yapılan faktör analizinde beş alt boyutun sıfatlara dayalı kişilik testine ait toplam varyansın %52,6'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme aracının uyum geçerliğini sınamak amacıyla Sosyoterapi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri'nden yararlanılmış olup yapı geçerliğini test etmek için veriler üzerinde Direct Oblimin döndürme ile Temel Bileşenler Faktör analizi yapılmıştır. Teste ait hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları dışadönüklük alt boyutu için 0,89; yumuşak başlılık alt boyutu için 0,87; sorumluluk alt boyutu için 0,88; duygusal dengesizlik alt boyutu için 0,73 ve deneyime açıklık alt boyutu için 0,80 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin ilgili boyuttaki kişilik özelliğinin daha güçlü olduğunu ifade etmektedir.

3.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖE) kullanılmıştır. Ölçek; 6 maddeden (1-6 arası) oluşan “Motivasyon” alt boyutu, 6 maddeden (7-12 arası) oluşan “Sebat” alt boyutu, 6 maddeden (13- 18 arası) oluşan “Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu” alt boyutu ve 9 maddeden (19-27 arası) oluşan “Merak Yoksunluğu” alt boyutu olarak toplam 4 alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile merak yoksunluğu alt boyutunda yer alan maddelerin tamamı olumsuzdur. Bu nedenle araştırmada toplanan verilerden bulgulara ulaşmak için olumsuz maddeler ters puanlanarak yorumlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan alfa iç tutarlılığının 0,90 olduğu görülmüştür. Bu araştırmadaki alfa iç tutarlılığı 0,88 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2002), güvenilirlik katsayısının 0,80 ile 1,00 aralığında bulunmasını ‘‘Yüksek derecede güvenilir’’ olarak ifade etmektedir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri sırasıyla motivasyon alt boyutunda 0,87; sebat alt boyutunda 0,88; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 0,80; merak yoksunluğu alt boyutunda 0,87 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ait veriler Aralık 2022 ve Ocak 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarına araştırmanın amacına yönelik gerekli bilgilendirmenin yapılmasının ardından ölçekler dağıtılmış ve öğretmen adaylarından yanıtlamaları istenmiştir. Ölçekler belirtilen süre sonunda elden toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen 216 veri içerisinde istatistiksel analize uygun olan 208 veri analizlerde kullanılmak üzere Microsoft Excel programına aktarılmış ve verilerin analizi SPSS 20.0 paket programı aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmada verilerin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemle karar verebilmek adına normallik dağılımı durumları incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınmış olup Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda verilerin normalliğine ilişkin istatistikler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	$\bar{X}$	SS	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi (p)
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)	4,92	0,65	-1,095	0,169	2,057	0,336	p*:0,00
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği (YBÖE)	3,43	0,48	0,638	0,169	2,472	0,336	p*:0,00

Kolmogorov-Smirnov Testi, *p>0.05

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık katsayılarının her iki ölçek için Basıklık (Kurtosis) katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu ancak Çarpıklık (Skewness) katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığı dışında olduğu görülmektedir. Bu aralık ölçeklerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte her iki ölçme aracının normalliğini inceleyen diğer bir yol olan Kolmogorow-Smirnov testi sonuçlarının $p < 0,05$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçek puanlarının normal dağılım sergilemediğini ifade etmektedir. Kolmogorow-Smirnov test sonucu ile birlikte Basıklık-Çarpıklık kat sayısının istatistiksel değer aralıkları birlikte değerlendirildiğinde verilerin normal bir

dağılım göstermediğini söylemek mümkündür. Buna bağlı olarak araştırmada Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Spearman korelasyon analizi gibi analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türü, lisansüstü eğitim alma isteği durumu değişkenlerine göre incelenirken Kruskal Wallis H testi; cinsiyete göre incelenirken ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda fark anlamlı çıktıysa, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Sıfatlara dayalı Kişilik Testi Ölçeği alt boyutları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi ve SDKT ölçeği alt boyutları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi yapılmıştır.

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yapılan nesnel yorumlamalara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerlerine bakılarak analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS
Duygusal Dengesizlik-Nevrotizm	208	1,14	6,29	3,23	1,11
Dışadönüklük	208	2,00	7,00	5,16	1,11
Deneyime Açıklık	208	2,25	7,00	5,44	1,07
Yumuşak Başlılık	208	2,11	7,00	5,44	0,93
Sorumluluk	208	2,29	7,00	5,34	0,95
SDKT Toplam	208	2,11	6,27	4,92	0,65

Tablo 4.1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan sıfatlara dayalı kişilik testinin alt boyutlarına ve ölçme aracının toplamına ait madde ortalamaları ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri verilmiştir. Bu tabloya göre okul öncesi öğretmeni adaylarının “*Duygusal Dengesizlik-Nevrotizm*” alt boyutundan aldıkları puanları ($\bar{X}$ =3,23; SS= 1,11) şeklindedir. Bu boyuta ait kişilik puanları “Biraz Uygun” düzeyinde duygusal denge özelliği taşıdıkları görülmektedir. “*Dışadönüklük*” alt boyutundan alınan puanlar ($\bar{X}$ =5,16; SS= 1,11) şeklindedir. Bu boyuta ait kişilik puanlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Oldukça Uygun” düzeyinde dışadönüklük özelliği taşıdığı görülmektedir. “*Deneyime Açıklık*” alt boyutundan alınan puanlar ($\bar{X}$ =5,44; SS= 1,07) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Oldukça Uygun” düzeyinde deneyime

açıklık özelliği taşıdığı görülmektedir. “*Yumuşak Başlılık*” alt boyutundan alınan puanlar ($\bar{X}=5,44$; $SS= 0,93$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Oldukça Uygun” düzeyinde yumuşak başlılık özelliği taşıdığı görülmektedir. “*Sorumluluk*” alt boyutundan alınan puanlar ($\bar{X}=5,34$; $SS= 0,95$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Oldukça Uygun” düzeyinde sorumluluk özelliği taşıdığı görülmektedir. Ölçme aracının genelinde okul öncesi öğretmen adaylarının toplam kişilik puanları ($\bar{X}=5,44$; $SS= 0,93$) şeklindedir. Buna göre okul öncesi öğretmen adayları “Biraz Uygun” düzeyde olumlu kişilik özellikleri taşıdığı görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri; cinsiyete, sınıf düzeyine, mezun oldukları lise türüne, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

SDKT Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm	Kadın	179	102,21	18295,50	2185,5	-1,365	0,172
	Erkek	29	118,64	3440,50			
Dışadönüklük	Kadın	179	105,53	18889,50	2411,5	-0,612	0,540
	Erkek	29	98,16	2846,50			
Deneyime Açıklık	Kadın	179	108,45	19413,00	1888,0	-2,356	0,018*
	Erkek	29	80,10	2323,00			
Yumuşak Başlılık	Kadın	179	108,51	19423,00	1878,0	-2,389	0,017*
	Erkek	29	79,76	2313,00			
Sorumluluk	Kadın	179	103,32	18495,00	2385,0	-0,701	0,483
	Erkek	29	111,76	3241,00			
SDKT Toplam	Kadın	179	106,01	18976,00	2325,0	-0,900	0,368
	Erkek	29	95,17	2760,00			

* $p<0,05$

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının SDKT alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutu ($z=-1,365$; $p>0,05$), dışadönüklük alt boyutu ($z=-0,612$; $p>0,05$) ve sorumluluk alt boyutu ($z=-0,701$; $p>0,05$) puanlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu ile birlikte deneyime açıklık alt boyutu ($z=-2,356$; $p<0,05$) ile yumuşak başlılık alt boyutu ($z=-2,389$; $p<0,05$) puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi cinsiyet lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalaması değerlerine bakıldığında; deneyime açıklık alt boyutu ($108,45>80,10$) ve yumuşak başlılık alt boyutunda ($108,51>79,76$) kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi toplam puanlara göre kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ile erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($z=-0,900$; $p>0,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

SDKT Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm	1.Sınıf	56	119,20	13,331	3	0,004*	1>3 2>3 4>3
	2.Sınıf	53	108,75				
	3.Sınıf	51	78,80				
	4.Sınıf	48	109,96				
Dışadönüklük	1.Sınıf	56	107,89	3,448	3	0,328	
	2.Sınıf	53	91,84				
	3.Sınıf	51	112,43				
	4.Sınıf	48	106,09				
Deneyime Açıklık	1.Sınıf	56	111,76	9,446	3	0,024*	1>2 3>2
	2.Sınıf	53	87,51				
	3.Sınıf	51	120,78				
	4.Sınıf	48	97,49				
Yumuşak Başlılık	1.Sınıf	56	102,63	3,959	3	0,266	
	2.Sınıf	53	93,36				
	3.Sınıf	51	116,54				
	4.Sınıf	48	106,20				

Sorumluluk	1.Sınıf	56	118,70	8,089	3	0,044*	1>2
	2.Sınıf	53	86,29				
	3.Sınıf	51	107,02				
	4.Sınıf	48	105,36				
SDKT Toplam	1.Sınıf	56	119,72	6,695	3	0,082	
	2.Sınıf	53	89,96				
	3.Sınıf	51	103,46				
	4.Sınıf	48	103,90				

* $p<0,05$

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının SDKT alt boyutlarına ait puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda dışadönüklük alt boyutu ($\chi^2=3,448$; $p>0,05$) ve yumuşak başlılık alt boyutu ($\chi^2=3,959$; $p>0,05$) puanlarında sınıf düzeyleri değişkenine göre öğretmen adayları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. SDKT toplam puanlarına ($\chi^2=9,781$; $p>0,05$) bakıldığında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutu ($\chi^2=13,331$; $p<0,05$), deneyime açıklık alt boyutu ($\chi^2=9,446$; $p<0,05$) ve sorumluluk alt boyutu ($\chi^2=8,089$; $p<0,05$) puanlarına bakıldığında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Duygusal dengesizlik/ Nevrotizm alt boyutuna ait puanlara bakıldığında sınıf düzeyi 1.Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 3. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Bununla birlikte sınıf düzeyi 2.Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 3. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Sınıf düzeyi 4.Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 3. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Deneyime açıklık alt boyutuna ait puanlara bakıldığında sınıf düzeyi 1.Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Bununla birlikte sınıf düzeyi 3.Sınıf olan

öğretmen adayları; sınıf düzeyi 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Sorumluluk alt boyutuna ait puanlara bakıldığında sınıf düzeyi 1.Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin mezun olunan lise türüne değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

SDKT Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm	Fen Lisesi	8	129,13	4,218	3	0,239
	Anadolu Lisesi	110	108,96			
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	93,90			
	Diğer	19	107,92			
Dışadönüklük	Fen Lisesi	8	108,00	4,134	3	0,247
	Anadolu Lisesi	110	108,47			
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	104,99			
	Diğer	19	78,24			
Deneyime Açıklık	Fen Lisesi	8	98,81	3,054	3	0,383
	Anadolu Lisesi	110	104,98			
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	110,07			
	Diğer	19	83,29			
Yumuşak Başlılık	Fen Lisesi	8	86,63	1,702	3	0,637
	Anadolu Lisesi	110	104,65			
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	109,09			
	Diğer	19	94,00			
Sorumluluk	Fen Lisesi	8	86,50	1,052	3	0,789
	Anadolu Lisesi	110	104,52			
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	107,79			
	Diğer	19	99,68			
SDKT Toplam	Fen Lisesi	8	104,63	1,218	3	0,749
	Anadolu Lisesi	110	107,09			
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	104,19			
	Diğer	19	90,61			

Tablo 4.4’ de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının SDKT alt boyutlarına ait puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda; duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutu ($\chi^2=4,218$; $p>0,05$), dışadönüklük alt boyutu ($\chi^2=4,134$; $p>0,05$), deneyime açıklık alt boyutu ($\chi^2=3,054$; $p>0,05$), yumuşak başlılık alt boyutu ($\chi^2=1,702$; $p>0,05$) ve sorumluluk alt boyutu ($\chi^2=1,052$; $p>0,05$) puanlarında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi toplam puanlara göre bakıldığında da mezun olunan lise türü ne göre okul öncesi öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($\chi^2=1,218$; $p>0,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Karşılaştırılması

SDKT Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm	İstiyorum	78	99,99	2,838	2	0,242
	İstemiyorum	53	116,49			
	Kararsızım	77	100,82			
Dışadönüklük	İstiyorum	78	104,27	2,928	2	0,231
	İstemiyorum	53	93,76			
	Kararsızım	77	112,12			
Deneyime Açıklık	İstiyorum	78	111,39	2,907	2	0,234
	İstemiyorum	53	107,52			
	Kararsızım	77	95,44			
Yumuşak Başlılık	İstiyorum	78	101,42	1,197	2	0,550
	İstemiyorum	53	112,27			
	Kararsızım	77	102,27			
Sorumluluk	İstiyorum	78	104,44	0,072	2	0,964
	İstemiyorum	53	102,83			
	Kararsızım	77	105,71			
SDKT Toplam	İstiyorum	78	105,35	0,531	2	0,767
	İstemiyorum	53	108,52			
	Kararsızım	77	100,88			

Tablo 4.5’ de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının SDKT alt boyutlarına ait puanlarının lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda; duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutu ($\chi^2=2,838$; $p>0,05$), dışadönüklük alt boyutu ($\chi^2=2,928$; $p>0,05$), deneyime açıklık alt boyutu ($\chi^2=2,907$; $p>0,05$), yumuşak başlılık alt boyutu ($\chi^2=1,197$; $p>0,05$) ve sorumluluk alt boyutu ($\chi^2=0,072$; $p>0,05$) puanlarında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi toplam puanlara göre bakıldığında da lisansüstü eğitim alma isteğine göre okul öncesi öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($\chi^2=0,531$; $p>0,05$).

4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerlerine bakılarak analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS
Motivasyon	208	1,00	6,00	5,00	1,02
Sebat	208	1,00	6,00	4,60	0,96
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	208	1,00	6,00	5,07	1,05
Merak Yoksunluğu	208	1,44	6,00	4,78	1,06
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	208	1,70	5,93	4,86	0,81

Tablo 4.6 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni adaylarının “*Motivasyon*” alt boyutundan aldıkları puanları ($\bar{X}=5,00$; $SS= 1,02$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Kısmen Uygun” düzeyinde motivasyon özelliği taşıdığı görülmektedir. “*Sebat*” alt boyutundan alınan puanlar ($\bar{X}=4,60$; $SS= 0,96$) şeklindedir. Bu boyuta ait puanlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Kısmen

Uygun” düzeyinde sebat özelliği taşıdığı görülmektedir. “*Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk*” alt boyutundan alınan puanlar ($\bar{X}=5,07$; $SS= 1,05$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Kısmen Uygun” düzeyinde öğrenmeyi düzenleme becerileri özelliklerini taşıdığı görülmektedir. “*Merak Yoksunluğu*” alt boyutundan alınan puanlar ($\bar{X}=4,78$; $SS= 1,06$) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının “Kısmen Uygun” düzeyinde yaşam boyu öğrenmeye yönelik merak özelliği taşıdığı görülmektedir. Ölçme aracının genelinde okul öncesi öğretmen adaylarının toplam yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları ($\bar{X}=4,86$; $SS= 0,81$) şeklindedir. Buna göre okul öncesi öğretmen adayları “Kısmen Uygun” düzeyinde yaşam boyu öğrenme eğilimi taşıdığı görülmektedir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyete, sınıf düzeyine, mezun oldukları lise türüne, lisansüstü eğitim alma isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.7:Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

YBÖE Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Motivasyon	Kadın	179	106,95	19144,5	2156,50	-1,467	0,142
	Erkek	29	89,36	2591,5			
Sebat	Kadın	179	102,77	18396,0	2286,00	-1,032	0,302
	Erkek	29	115,17	3340,0			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	179	105,51	18887,0	2414,00	-0,609	0,542
	Erkek	29	98,24	2849,0			
Merak Yoksunluğu	Kadın	179	105,28	18844,5	2456,50	-0,463	0,643
	Erkek	29	99,71	2891,50			
YBÖE Toplam	Kadın	179	105,92	18960,0	2341,00	-0,847	0,397
	Erkek	29	95,72	2776,00			

* $p<0,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının YBÖE alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda motivasyon alt boyutu alt boyutu ($z=-1,467$; $p>0,05$), sebat alt boyutu alt boyutu ($z=-1,032$; $p>0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu alt boyutu ($z=-0,609$; $p>0,05$) ve merak yoksunluğu alt boyutunda alt boyutu ($z=-0,463$; $p>0,05$) puanlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte; yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları incelendiğinde de kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ile erkek öğretmen adayları arasında da anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($z=-0,847$; $p>0,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

YBÖE Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Motivasyon	1.Sınıf	56	97,78	7,811	3	0,050*	3>1 3>2
	2.Sınıf	53	89,75				
	3.Sınıf	51	118,15				
	4.Sınıf	48	114,14				
Sebat	1.Sınıf	56	98,48	5,854	3	0,119	
	2.Sınıf	53	92,21				
	3.Sınıf	51	117,83				
	4.Sınıf	48	110,93				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1.Sınıf	56	103,34	10,910	3	0,012*	3>2 4>2
	2.Sınıf	53	83,86				
	3.Sınıf	51	121,16				
	4.Sınıf	48	110,95				
Merak Yoksunluğu	1.Sınıf	56	99,06	3,835	3	0,280	
	2.Sınıf	53	94,85				
	3.Sınıf	51	114,96				
	4.Sınıf	48	110,39				
YBÖE Toplam	1.Sınıf	56	97,71	12,222	3	0,007*	3>1 3>2 4>2
	2.Sınıf	53	85,03				
	3.Sınıf	51	122,47				

	4.Sınıf	48	114,82				
--	---------	----	--------	--	--	--	--

* $p<0,05$

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının YBÖE alt boyutlarına ait puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda sebat alt boyutu ($\chi^2=5,854$; $p>0,05$) ve merak yoksunluğu alt boyutu ($\chi^2=3,835$; $p>0,05$) puanlarında sınıf düzeyleri değişkenine göre öğretmen adayları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Motivasyon alt boyutu ($\chi^2=7,811$; $*p<0,05$) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ($\chi^2=10,910$; $*p<0,05$) ve ölçeğin toplam puanlarına ($\chi^2=12,222$; $*p<0,05$) bakıldığında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Motivasyon alt boyutuna ait puanlara bakıldığında sınıf düzeyi 3. Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 1. Sınıf ve 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ait puanlara bakıldığında 3. Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Aynı zamanda bu boyutta sınıf düzeyi 4. Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin toplam boyutların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olan puanlara bakıldığında; 3. Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 1. Sınıf ve 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Bununla birlikte sınıf düzeyi 4. Sınıf olan öğretmen adayları; sınıf düzeyi 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Yani sınıf düzeyi 3. Sınıf olan öğretmen adaylarının sınıf düzeyi 1. Sınıf ve 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre; sınıf düzeyi 4. Sınıf olan öğretmen adaylarının da sınıf düzeyi 2. Sınıf olan öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

YBÖE Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Motivasyon	Fen Lisesi	8	79,50	3,407	3	0,333	
	Anadolu Lisesi	110	110,25				
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	101,82				
	Diğer	19	91,76				
Sebat	Fen Lisesi	8	74,69	7,835	3	0,050*	3>2
	Anadolu Lisesi	110	99,38				
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	119,15				
	Diğer	19	91,95				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Fen Lisesi	8	57,25	14,439	3	0,002*	2>1
	Anadolu Lisesi	110	101,76				3>1
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	121,10				3>2
	Diğer	19	78,24				3>4
Merak Yoksunluğu	Fen Lisesi	8	80,56	3,578	3	0,311	
	Anadolu Lisesi	110	104,34				
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	111,65				
	Diğer	19	88,79				
YBÖE Toplam	Fen Lisesi	8	64,75	9,781	3	0,021*	3>1
	Anadolu Lisesi	110	102,27				3>4
	Mesleki ve Teknik A.L.	71	118,22				
	Diğer	19	82,89				

* $p<0,05$

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının YBÖE alt boyutlarına ait puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda motivasyon alt boyutu ($x^2=3,407$; $p>0,05$) ve merak yoksunluğu alt boyutu ($x^2=3,578$; $p>0,05$) puanlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretmen adayları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Sebat alt boyutu ($x^2=7,835$; $*p<0,05$) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ($x^2=14,439$; $*p<0,05$) ve ölçeğin toplam puanlarına ($x^2=9,781$; $*p<0,05$)

bakıldığında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Sebat alt boyutuna ait puanlara bakıldığında; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adayları, Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıralama ortalamasına sahiptir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ait puanlara bakıldığında Anadolu Lisesi mezunu olan öğretmen adayları Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olan öğretmen adayları Fen Lisesi mezunu, Anadolu Lisesi mezunu ve diğer liselerden mezun öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin toplam boyutların mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık olan puanlara bakıldığında; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu olan öğretmen adayları, Fen Lisesi mezunu ve diğer liselerden mezun öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Yani Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının, Fen Lisesinden ve diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Karşılaştırılması

YBÖE Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
Motivasyon	İstiyorum	78	100,15	8,598	2	0,014*
	İstemiyorum	53	89,26			
	Kararsızım	77	119,39			
Sebat	İstiyorum	78	116,35	12,502	2	0,002*
	İstemiyorum	53	79,86			

	Kararsızım	77	109,45			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İstiyorum	78	113,78	6,707	2	0,035*
	İstemiyorum	53	86,83			
	Kararsızım	77	107,26			
Merak Yoksunluğu	İstiyorum	78	105,22	3,228	2	0,199
	İstemiyorum	53	92,69			
	Kararsızım	77	111,90			
YBÖE Toplam	İstiyorum	78	112,81	9,501	2	0,009*
	İstemiyorum	53	82,54			
	Kararsızım	77	111,20			

* $p < 0,05$

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının YBÖE alt boyutlarına ait puanların lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda; merak yoksunluğu alt boyutu ($\chi^2=3,228$; $p>0,05$) puanlarında lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre öğretmen adayları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Motivasyon alt boyutu ($\chi^2=8,598$; $*p<0,05$), sebat alt boyutu ($\chi^2=12,502$; $*p<0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ($\chi^2=6,707$; $*p<0,05$) ve ölçeğin toplam puanlarına ($\chi^2=9,501$; $*p<0,05$) bakıldığında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim alma isteği sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Motivasyon alt boyutuna ait puanlara bakıldığında; lisansüstü eğitim almakta kararsız olan öğretmen adayları, lisansüstü eğitim almayı isteyen ve lisansüstü eğitim almayı istemeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitim almakta kararsız olan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitim yapmak isteyen ve istemeyen öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir

Sebat alt boyutuna ait puanlara bakıldığında; lisansüstü eğitim almayı isteyen öğretmen adayları, lisansüstü eğitim almayı istemeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıralama ortalamalarına sahiptir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim almakta kararsız olan öğretmen adayları da lisansüstü eğitim almayı istemeyen

öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıralama ortalamalarına sahiptir. Yani lisansüstü eğitim almayı isteyen öğretmen adayları ve lisansüstü eğitim alma konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitim almayı istemeyen öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sebat durumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt puanlara bakıldığında; lisansüstü eğitim almayı isteyen öğretmen adayları ile lisansüstü eğitim almakta kararsız olan öğretmen adayları, lisansüstü eğitim almayı istemeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıralama ortalamalarına sahiptir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puana bakıldığında; lisansüstü eğitim almayı isteyen öğretmen adayları ile lisansüstü eğitim almakta kararsız olan öğretmen adayları, lisansüstü eğitim almayı istemeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahiptir. Yani lisansüstü eğitim almayı isteyen öğretmen adayları ve lisansüstü eğitim alma konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitim almayı istemeyen öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Ölçme Araçları ve Alt Boyutları		SDKT-Duygusal Dengesizlik	SDKT-Dışa Dönüklük	SDKT-Deneyime Açıklık	SDKT-Yumuşak Başlılık	SDKT-Sorumluluk	SDKT Toplam
YBÖE-Motivasyon	r	-0,182	0,370	0,511	0,308	0,374	0,420
	p	0,009**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
YBÖE-	r	-0,122	0,325	0,357	0,265	0,426	0,389

Sebat	p	0,079	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
YBÖE- Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	r	-0,298	0,392	0,478	0,347	0,325	0,381
	p	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
YBÖE- Merak Yoksunluğu	r	-0,155	0,254	0,388	0,256	0,172	0,304
	p	0,026*	0,000**	0,000**	0,000**	0,013*	0,000**
YBÖE Toplam	r	-0,241	0,417	0,552	0,381	0,400	0,465
	p	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ SDKT- Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi; YBÖE–Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Tablo 4.18 incelendiğinde Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Alt Boyutları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonucunda SDKT Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm alt boyutu ile YBÖE-Sebat alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = -0,122$; $p > 0,05$). Bununla birlikte Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm alt boyutu ile Motivasyon alt boyutu ($r = -0,182$; $p < 0,01$), Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk altı boyutu ($r = -0,298$; $p < 0,01$), Merak Yoksunluğu alt boyutu ($r = -0,155$; $p < 0,01$) ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği toplam puanları ($r = -0,241$; $p < 0,01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

SDKT-Dışadönüklük alt boyutu, SDKT-Deneyime Açıklık alt boyutu, SDKT-Yumuşak Başlılık alt boyutu ve SDKT-Sorumluluk alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutlarının tamamı ve ölçeğin toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İstatistiksel olarak en yüksek pozitif yönde anlamlı ilişki SDKT-Deneyime Açıklık alt boyutu ile YBÖE toplam puanları arasındadır ($r = 0,552$; $p < 0,01$).

Sonuç olarak yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kişilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0,465$; $p < 0,01$).

4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi alt boyutları olan “Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm”, “Dışadönüklük”, “Deneyime Açıklık”, “Yumuşak Başlılık” ve “Sorumluluk” alt boyutu puanları bağımsız değişken olarak belirlenmiş, okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. SDKT puanlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizinde stepwise metodu kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Okul Öncesi Öğretmen adaylarının Kişilik Özelliklerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Düzeyi

	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Std. Beta	t	p	R ²	Düz. R ²	F
Model 1	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Sabit		10,526	0,00*	0,311	0,308	92,978
		Deneyime Açıklık	0,558	9,643	0,00*			
Model 2	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Sabit		8,738	0,00*	0,339	0,333	52,660
		Deneyime Açıklık	0,444	6,497	0,00*			
		Dışadönüklük	0,203	2,969	0,00*			

* $p < 0,05$; $\beta < 0,05$

Tablo 4.12 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin varyansa katkısı yönünden “Deneyime Açıklık” ve “Dışadönüklük” alt boyutlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Regresyon modelinden elde edilen bulgulara bakıldığında ilk olarak analize “Deneyime Açıklık” alt boyutu dahil edilmiştir. Yordayıcı değişken olarak sadece bu alt boyut esas alındığında, deneyime açıklık alt boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerini açıklama oranı %31’dir. İkinci olarak oluşturulan regresyon modelinde “Deneyime Açıklık” ve “Dışa Dönüklük” alt boyutları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %33’ünü açıklamaktadır. Bağımlı değişkenin açıklama yüzdesini açıklayan R² değerine bakılarak en uygun regresyon modeli belirlendiğinden; bu araştırmanın yordama gücünü gösteren model olarak ikinci model kabul edilebilir. İkinci modelin anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğu için

kurulan regresyon modeli anlamlıdır. ANOVA değeri $F=40.124$ 'dür ve anlamlıdır ($p<0.05$). Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri 0,333 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yaşam boyu öğrenme eğiliminin %33' ünün Deneyime Açıklık alt boyutu ($\beta=0,444$; $p<0,05$) ve Dışa Dönüklük alt boyutu ($\beta=0,203$; $p<0,05$) değişkenleri tarafından açıklandığını göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri varyansına göre “Deneyime Açıklık” değişkeni %44 ve “Dışadönüklük” değişkeni %20 katkı sağlamış olup; her iki değişken de bağımlı değişkeni pozitif yönde etkilemektedir. Sonuç olarak; okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %33' ü Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin alt boyutlarından “Deneyime Açıklık” ve “Dışadönüklük” puanları ile yordanmaktadır.



SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralanmıştır.

Araştırmanın Sonuçları

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan sıfatlara dayalı kişilik testinin alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek ortalamalar deneyime açıklık ve yumuşak başlılık alt boyutlarında bulunmuş olup, öğretmen adayları kendilerini “Oldukça Uygun” düzeyde deneyime açık ve yumuşak başlı olarak tanımlamışlardır. Okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının sorumluluk ve dışa dönüklük alt boyutlarında da “Oldukça Uygun” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalama değerinin en düşük olduğu alt boyut duygusal dengesizlik/nevrotizm olup, öğretmen adaylarının kendilerini hafif düzeyde nevrotik kişilik olarak tanımladıkları ve verdikleri cevapların “Biraz Uygun” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yalçın ve Karaman (2020), yaptıkları çalışmada bireylerin yaşam doyumunu en fazla artıran kişilik özelliğinin deneyime açık, yumuşak başlı ve dışa dönük bireyler olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmada olumsuz benliğe sahip, yalnız, umutsuz ve kaygılı olan bireylerin duygusal dengesizlik/nevrotizm puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Atmaca (2020), öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerde en çok yumuşak başlılık ve en az nevrotizm kişilik özelliklerinin görüldüğünü belirtmiştir. Recepoğlu, Kılınç, Şahin ve Er (2013), kişilik özelliklerini inceledikleri çalışmada eğitimcilerin kişilik özelliklerinde en yüksek puanın “Yumuşak Başlılık” boyutunda, en düşük puanın da “Duygusal Dengesizlik/ Nevrotiklik” alt boyutunda olduğunu tespit etmişlerdir. Çelebi ve Uğurlu (2014), liselerde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin en yüksek puanı deneyime açıklık boyutunda en düşük puanı ise nevrotiklik boyutunda aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Mete (2006), çalışmasında çalışmada öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarından en yüksek; bu çalışmadakine benzer şekilde deneyime açıklık, en düşüğü de nevrotiklik olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar

araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi dönemde gerçekleşen öğrenme faaliyetlerini yöneten okul öncesi öğretmenlerinin deneyime açık olmaları geleneksellikten uzak biçimde yeni öğrenmelere fırsat sağlarken; yumuşak başlı kişilik özelliklerine sahip olmaları da öğrenme ortamındaki öğretmen öğrenci ilişkisini de olumlu yönde geliştirecektir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; kişilik testinin toplam puanlarında, duygusal dengesizlik, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek düzeyde deneyime açık ve yumuşak başlı olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlarda alınan puanların kadın öğretmen adayları lehine olması; kadın okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal ilişkilerde daha nazik, daha sempatik, girişken, yenilikçi ve estetik bakış açısına sahip olduğunu düşündürmektedir. Kajonius ve Mac Giolla (2017), 22 farklı ülkenin kişilik özelliklerini inceledikleri çalışmada dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık-uyumluluk, sorumluluk-vicdan boyutlarının tamamında kadınların erkeklere göre daha yüksek puana sahip olduğunu belirtilmiştir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmakla birlikte alanyazında araştırma sonucu ile çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Birimoğlu (2015), araştırmasında cinsiyet değişkenine göre yumuşak başlılık, sorumluluk, deneyime açıklık puanları erkekler bireylerde daha yüksek olduğu, kadınların erkeklere göre nevrotik kişilik özelliği gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Schmitt ve diğ. (2008), 55 farklı ülkeden 17.637 bireyi beş faktör kişilik özelliklerine göre inceledikleri çalışmada kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde sorumluluk, dışadönüklük, yumuşak başlılık-uyumluluk ve nevrotik kişilik özelliği gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, kadınların erkeklere oranla daha fazla duygusal kararsızlık yaşadıklarını, daha kolay incindiklerini, daha değişken ruh haline sahip olduklarını, endişe ve kaygıya eğilimli hassas kişiler olduklarını göstermektedir (Burger, 2016). Alanyazında karşılaşılan farklı sonuçların, araştırmalarda farklı örneklemelerle çalışılmasından ve farklı ölçme araçları kullanılmasından dolayı olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre kısmen farklılaştığı görülmüştür. Kişilik testinin toplam puanı, dışa dönüklük ve yumuşak başlılık alt boyutlarında elde edilen puanlar sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, diğer alt boyutlarda bir farklılaşma söz konusudur. Buna göre; üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük nevrotik kişilik özellikleri göstermektedir. Bu durum üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarına göre daha iyi stresle başa çıkabildiklerini, öz-saygılarının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. İkinci Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının deneyime açıklık özellikleri, birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeydedir. Birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının sorumlu kişilik özellikleri ikinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek puana sahiptir. İkinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer sınıf kademelerine göre sorumluluk ve deneyime açıklık puanlarının daha düşük olması, içsel motivasyonlarından kaynaklı genel bir sorun olduğunu düşündürmektedir. Benli, İbici Akça & Aksoy Derya (2021) kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, kişilik özelliklerinin açıklık boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Tatlıoğlu (2014), üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerini sınıf düzeyine göre incelediği çalışmasında da kişilik özelliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını saptamıştır. Deniz ve Kesicioğlu (2012), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları bu çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Mesleğe adım atan öğretmenlerin duygusal tutarsızlıklar yaşamaları, sorumsuz, gelişime ve yeniliğe kapalı, iletişimde sorun yaşamaya yatkın olmaları, geleceğini şekillendirecek olan çocukları da olumsuz olarak etkileyebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarını artıracak, olumlu benlik kazanmalarını sağlayacak bir eğitim süreci içerisinde olmaları önemlidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri toplam puanları ve alt puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Erkan (2019) tarafından öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmada tespit edilmiştir. Aynı şekilde

Keleş (2019), öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri üzerinde mezun oldukları lise türünün etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre incelendiği araştırma sayısı oldukça azdır. Alanyazında bu çalışma sonucu ile örtüşmeyen bir örneğe rastlanmıştır. Karataş (2018), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında lisansüstü eğitim alma isteğine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Karşılaşılan farklı sonuçların, araştırmalarda farklı örneklemelerle çalışılmasından ve farklı ölçme araçları kullanılmasından dolayı olduğu ifade edilebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Buzkurt (2021), Akpınar (2020) ve Aydın (2020) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Çakır (2022), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmakla birlikte alanyazında araştırma sonucu ile çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Gökyer & Türkoğlu (2018) üniversite öğrencilerinin, Göloğlu Demir (2022) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim hizmetleri çerçevesinde bireylerin gelişiminde en büyük pay sahibi olan kişilerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, yaşamları boyunca farklı alanlarda yeni bilgi ve deneyimi

elde etmek için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek ortalama “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, en düşük ortalama ise “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda bulunmuştur. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmen adaylarının yeni bilgilere kolaylıkla ulaşabildiklerini, mesleki bilgiler haricinde de yeni öğrenmeler edinmeye devam ettiklerini, ilgi duydukları alana karşı zamanı ve imkanlarını düzenleyebildiklerini, edinilen yeni bilgi beceri ve deneyimlerden keyif aldıklarını göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarından motivasyon puanlarının “Kısmen Uyuyor” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için ilgili faaliyetlere katılma, maddi olanaklarının yeterli olmaması halinde bile yeni bilgi ve becerilerle donanma çabası motivasyonlarının yüksek olduğunu düşündürmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sebat alt boyuna ilişkin puanlarının “Kısmen Uyuyor” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye pozitif tutum gösterdiklerini, yeni bilgi, beceri ve deneyim kazanmada kararlı ve sabırlı oldukları düşünülebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları ile ölçeğin toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayaz (2016), Akcaalan (2016), Dündar (2016), Çam ve Üstün (2016), Duymuş ve Sulak (2018), Arslan (2019), Çetin (2019), Gedik (2019), Akpınar (2020), tarafından yapılan araştırmalarda da bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kozikoğlu & Altunova (2018), Altıntaş (2019), Bulaç & Kurt (2019), Demir

Başaran & Sesli (2019) ve Aydın (2020) ise öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine yaptıkları araştırmalarda bu çalışmanın aksine cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmaların sayısı çoğunluktadır Aristo'nun "*Kadının erkekten farklı olduğunu ve yüksek düzeydeki eğitimlerden kadınların yararlanamayacağı*" düşüncesi, Rousseau'nun "*Eğitimli bir kadının kocasının, çocuklarının ve ailesinin vebası*" olarak görmesi geçmişten günümüze kadınların eğitim içerisinde arka planda kaldığını göstermektedir (Monroe, 1919, s. 56; Kálmán, 2008, s. 77 aktaran Erdoğan, 2020, s. 77). Kadınların erkeklere oranla bu açığı kapatmak için daha çok çaba sarfettikleri dolayısıyla daha fazla yaşam boyu öğrenme eğilimleri göstermelerini sağlamıştır. Alanyazında erkeklerin kadınlara göre daha fazla yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Ekşioğlu, Tarhan & Çetin Gündüz, 2017; Buzkurt, 2021; Karakış & Demirtaş, 2022; Göloğlu Demir, 2022).

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf düzeyi değişkenine göre kısmen farklılaştığı görülmüştür. Sebat ve merak yoksunluğu alt boyutlarında elde edilen puanlar sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, diğer alt boyutlarda bir farklılaşma söz konusudur. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde motivasyonlarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, birinci ve ikinci sınıfa göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boztepe & Demirtaş (2018), Bilici & Bağcı (2020), Göloğlu Demir, (2022), yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Sert Orhan (2023), çalışmasında üniversite eğitimine yeni başlayan öğretmen adaylarının tecrübe konusunda daha az yeterliliğe sahip olduğunu sınıf düzeyi arttıkça kişisel gelişimlerinin ve yeni öğrenmelere yönelik ilgilerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada, ikinci sınıf öğretmen adaylarının üçüncü sınıf ve son sınıf öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenmelerinde öğrenmeyi düzenleme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre mezun olmaya yaklaşan üçüncü ve son sınıf öğretmen adaylarının mesleki alandaki gelişmeleri ve güncel yaklaşımları takip etmelerinden dolayı olduğu düşünülmektedir. Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015), yaptıkları çalışmada bu sonuç ile örtüşmemekle beraber ikinci sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin son

sınıf adaylara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu tespitin kaynağının son sınıf öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanmayı öncelikli amaç edinmeleri olarak belirtmişlerdir. Alan yazında sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Demiralp & Kazu, 2017; Erdoğan, 2020; Şahin, Sarıtaş & Çatalbaş, 2020).

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun olunan lise türü değişkenine göre incelendiğinde; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre; mesleki ve teknik anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının, fen lisesi ve diğer türde liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonuçla çelişen çalışmalar bulunmaktadır. Erdoğan (2020), Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmasına sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Keleş (2019), Şahin, Sarıtaş & Çatalbaş (2020) ve Kaya (2022), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili bir değişken olmadığını saptamışlardır. Araştırmalarda karşılaşılan farklı sonuçların, farklı örneklem grupları ile çalışılmasından dolayı olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre incelendiğinde; lisansüstü eğitim yapmak isteyen ve kararsızlık yaşayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, lisansüstü eğitim yapmayı istemeyen adaylara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu sonuçla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bulaç & Kurt (2019), Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi & Kağan (2019), Erdoğan (2020) yaptıkları çalışmalarda lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaya (2022) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada lisansüstü eğitim yapma isteğinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Göloğlu Demir (2022), çalışmada öğretmen adaylarının

yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lisansüstü eğitim yapmayı istemeyenler lehine olduğu sonucuna ulaşmış ve bu farklılığın öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme düşüncesini lisansüstü eğitimle sınırlandırmayıp daha kapsamlı olarak algılamalarından kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında lisansüstü eğitim isteklerine göre farklılaştığı, merak yoksunluğu boyutunda ise farklılaşmadığı saptanmıştır. Lisansüstü eğitim yapmakta kararsız olan öğretmen adaylarının motivasyonlarının, lisansüstü eğitim yapmayı isteyen ve istemeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitimi yapmak isteyen ve kararsız olan öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde sebat ve öğrenmeyi düzenleme durumunda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güven & Yıldırım (2021), lisansüstü öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada; yaşam boyu öğrenmenin bireylere öğrenme fırsatları sağladığını, araştırma ve üretme isteğini artırdığını, olumlu kişisel gelişim kazandırarak her yaş ve ilgi duyulan her alanda gerçekleştirilebildiğini ifade etmişlerdir. Bireylerin isteği ve ilgileri doğrultusunda kapsamlı bir akademik süreç olan lisansüstü eğitim; cesareti ve sabrı yitirmeden sebat gösterilmesi gereken bir alandır. Ayrıca lisansüstü eğitim ile ilgi duyulan alanlarda uzmanlaşırken, öğrenme becerileri de geliştirilebilmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenleme becerileri üzerinde lisansüstü eğitim yapma isteklerinin etkili bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinden dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğiliminin alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik/ nevrotiklik alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde

ilişki saptanmıştır. Nevrotiklik özelliğinin yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde; sebat durumu ile anlamlı ilişki tespit edilemezken, motivasyon ve merak yoksunluğu ile anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuyla ise anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının nevroitik kişilik özelliklerinin artmasıyla yaşam boyu öğrenmelerindeki motivasyonlarının, merak duygularının ve bunlara kıyasla daha fazla öğrenmeyi düzenleme becerilerinin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy (2020), yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış olup, nevroitik kişilik özelliği taşıyan lisans öğrencilerinin yeni öğrenmeleri hedeflemekten ziyade duygusal kararsızlıklarına odaklanacaklarını, asabi ve karamsar ruh hallerinden dolayı etkili iletişim sağlayamayacaklarını ve grup içi etkileşime uzak kalacaklarını, dolayısıyla da kariyer planlamasında başarısız olacaklarını belirtmiştir. Buna ek olarak Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin Gündüz (2017), kişilerin yaşamları boyunca duygusal denge durumunu korudukça gelişmeye ve yeni öğrenmelere yönelik motivasyonlarının daha fazla olabileceğini bu nedenle kişiliği etkileyecek etmenlerin dolaylı olarak da yaşam boyu öğrenmelerine tesir edeceği sonucuna ulaşmıştır. İnce (2022), yaptığı çalışmada kişilik özellikleri ve yaşam becerileri arttıkça öğretmen kimliği oluşumu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Keleş (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında anlamlı, pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birbirini yordayıp yordamadığına dair durumları incelediğinde; pozitif yönlü bir sonuca ulaşılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analiziyle, kişilik özelliklerinden “Dışadönüklük” ve “Deneyime Açıklık” alt boyutlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Söz konusu olan bu iki alt boyut birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %33’ ünü açıklamaktadır. Araştırmanın bulgulardan elde edilen verilere göre yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki göreceli önem sırası; “Deneyime Açıklık” ve “Dışadönüklük” şeklindedir. Okul öncesi öğretmen

adaylarının deneyime açık ve dışa dönük olması, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak toplum içerisinde ilişkilerinde pozitif, mesleki alanda da öğrenme deneyimlerini artırmaya motive olan öğretmenler olarak eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmektedir.

Alanyazında “Deneyime Açıklık” ve “Dışadönüklük” alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi yordama durumunun doğrudan birlikte araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının aleyhine sonuçlandığı ortadadır. İkinci sınıfta öğrenim görmekte olan adayların deneyime açıklık, dışadönüklük, sorumluluk özelliklerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde motivasyonlarının ve öğrenmeyi düzenleme becerilerinin düşük olması nedeniyle içsel motivasyonlarını artıracak, iletişim becerilerini güçlendirecek, sorumluluk sahibi olmalarını sağlayacak rehberliğin yapılması önerilebilir.
- Fen Lisesi, Anadolu lisesi ve diğer türde bulunan lise mezunu öğretmen adayları için yaşam boyu öğrenmenin bireyin mesleki ve kişisel gelişiminde ne denli önemli olduğunu ve bireye kattığı avantajlarını vurgulayacak faaliyetler gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik lisansüstü eğitim süreci hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir, lisansüstü eğitim konusunda motive edilmeleri sağlanabilir.
- Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin kadın öğretmen adaylara göre daha düşük düzeyde olduğu sonucundan hareketle, erkek öğretmen adaylarında bu becerilerin düşük düzeyde olma nedenleri araştırılarak, geliştirilmesine yönelik grup veya bireysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Araştırmada kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki pozitif ilişki olduğu sonucundan hareketle öğretmen adaylarının olumlu kişilik gelişimi için eğitim programı içerisinde gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada dışa dönüklük ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucundan hareketle; eğitim fakültelerinde kültürel ve sanatsal faaliyetler gerçekleştirilerek öğretmen adaylarının dışadönüklüklerinin artırılması ve disiplinler arası çalışmalarla farklı alanlarda deneyim kazanımlarına destek olunması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda çalışma grubu, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşturulabilir. Buna bağlı olarak bütün öğretmen adaylarına yönelik bir profil çıkartılabilir.
- Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre farklılaşma nedenleri araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini farklı boyutlarda incelemek amacıyla farklı veri toplama araçlarından yararlanılabilir.
- Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı yordayıcıları olan deneyime açıklık ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ne şekilde etkilediğine dair nitel veriler aracılığıyla daha derinlemesine araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2022). *İnsanı Tanıma Sanatı* (K. Şipal, Çev.). Ankara: Say Yayınları.
- Adler, A. (2008). *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji* (H. Özgü, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Ağlar, C. (2022). *Ebeveyn Görüşlerine Göre Öğrenci Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi; Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akcaalan, M. (2015). *Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasında İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akmansoluk, K. (2022). *Göstergebilim Bağlamında Sanatta Rüya ve Bilinç Dışı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Aktaş, A. (2006). *Farklı Kültürlerdeki Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Dayanarak Liderlik Anlayışlarının Belirlenmesi: Türk ve Amerikan Otel Yöneticilerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyilik Hali ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, G. (2020). *Kariyer Planlaması ve Kişilik Arasındaki İlişki: Bitlis Eren Üniversitesi Lisans Öğrencileri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allport, G. W. (1961), *Patern and Growth in Personality*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Asgari, A., Fard, H. S., & Tirgo, F. (2019). The Role of Quality in Higher Education and Lifelong Learning in Entrepreneurship Competencies of Undergraduate Students. *Pedagogika*, 135(3), 240–256.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Mart 26,2023 tarihinde <http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum> adresinden alındı.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Kişilik Tipleri ile Mesleğe Yabancılaşma Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 491-506.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, C. & Özel, Ç. (2017). A ve B Kişilik Tiplerinin Boş Zaman Davranışlarının Kıyaslanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 21-41.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kültürel Sermayeleri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H., İlhan, T. & Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 70 (2), 261-279.
- Balcı, M.C. & Yıldız, A. (2022). Yaşam Boyu Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye: Faure ve Delors Raporları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 149- 74.
- Bağcı, Ş. A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimler Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bali, B.G. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Oyunseverlik Algılarıyla Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki ve Oyunseverlik Algılarının Çeşitli Demografikler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

- Batıgün, A. D. & Şahin, N. H. (2006). İş Stresi ve Sağlık Psikolojisi Araştırmaları İçin İki Ölçek: A-Tipi Kişilik ve İş Doyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45.
- Baymur, F. B. (2015). *Genel Psikoloji* (19.Baskı). İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Bektaş, S. Ç. (2012). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Kişisel Sağlık Davranışları ve Depresif Belirtileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beşkaya, Y. M. (2017). *Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benli, T. E., İbici Akça, E. & Aksoy Derya, Y. (2021). Ebelik Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 607-624.
- Bilici, O. & Bağcı, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 205-219.
- Birimoğlu, B. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bodur, M. (2020). *Çalışma Ortamı ve Kişilik Tiplerinin Çalışanların İç Girişimciliğinin Göstergesi Olarak İnovasyon Potansiyeline Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bohari, N. M., Jamal A. H. M. & Mohamad, N. (2020). Lifelong Learning: The Important And Future Change In Education. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation* 24(5), 5302-5314.
- Bono, J.E., Boles, T.L., Judge, T.A. & Lauver, K.J. (2002). The Role of Personality in Task and Relationship Conflict. *Journal of Personality*. 70 (3), 1311-1344.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boztepe Ö., & Demirtaş Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 327-335.
- Buchanan, D & A. Huczynski. (1997). *Organizational Behaviour, An Introductory Text* (3. Baskı). UK: Prentice Hall Europe.
- Buendía-Arias, X. P., André-Arenas, A., & Rosado-Mendinueta, N. R. (2020). Factors shaping EFL pre-service teachers' identity configuration. *Ikala Revisita de Lenguaje Cultura*, 25(3),

- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 125-161.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buzkurt, L. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cirtaučienė, L. (2017). Personality Traits of Teachers In Lithuania: Do Preschool And Comprehensive School Educators Differ? *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 19, 89-104.
- Costa, P.T., Catherina M.B., Alan B.Z. ve McCrae, R.R., (1986). Correlations of MMPI Factor Scales with Measures of the Five Factor Model of Personality. *Journal of Personality Assessment*. 50 (4), 640-650.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. & Dye, D.A. (1991). Facet Scales for Agreeableness and Conscientiousness; A Revision of the Neo Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*. 12 (9), 887-898.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları* (32. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2022). *Öğretmen Olmak* (35. Baskı). İstanbul: Final Kültür Yayınları.
- Çakır, Z. (2022). *Montessori Yaklaşımı Temelli STEM Eğitimlerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, E. & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476.
- Çelik, M. (2017). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, F. (2019). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik ile İlişkisinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Mesleki Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Journal of Education December, Additional Issue*, 809-823.
- Çınar, S. (2022). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Belirlenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*. 8 (106), 4595-4608.

- Çoban, R. (2020). *Liderin Kişilik Özelliklerinin İşyeri İlişkileri Kalitesine Etkisinde Politik Becerinin Aracı Rolü Üzerine Havacılık ve Sağlık Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2007): *Research Methods in Education*. 6. Auflage. London: Routledge.
- Dede, B. (2009). *Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri: Bankalar Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. & Geremek, B. (1996). *The Treasure Within: Report to UNESCO Of The International Commission On Education For The Twenty-First Century*. Paris: UNESCO. Nisan 16, 2023 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223> adresinden alındı.
- Demiralp, D. & Kuzu, H. (2017). Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 71-85.
- Demir Başaran, S. & Sesli, C. (2019). Examination of Primary School and Middle School Teachers' Lifelong Learning Tendencies Based on Various Variables. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 729-741.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th. International Educational Technology Conference (IETC)*. 6-8 Mayıs 2009. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Deniz, Ü. & Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 1-13.
- Develioğlu, K., & Tekin, Ö. A. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Beş Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 15-30.
- Doğan, E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri.
- DPT. (Devlet Planlama Teşkilatı). (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu*. 21.04.2023 tarihinde <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf> adresinden alındı.
- Durna, U. (2005). A Tipi ve B Tipi Kişilik Yapıları ve Bu Kişilik Yapılarını Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (1), 275-290.

- Duymuş, Y. & Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans, Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (2), 58-74.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S.& Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz- Yetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Erdem, A.T. (2021). A Tipi Kişilik Özelliğinin Kariyerizm Eğilimi Üzerine Etkisinde Ahlaki Çözülme Eğiliminin Aracı Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 47-62.
- Erdem, İ. (Ed.). (2019). *Örgütsel Davranış* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. yy Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (16. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*, (B. Üstün & V. Şar), Ankara.
- Erkan, D. (2019). *Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişiliklerine Göre Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eroğlu, F. (2015). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ewen, R. B. (2014). *An introduction to theories of personality*. New York, NY: Psychology Press.
- Furnham, A. (1996). The Big Five Versus The Big Four: The Relationship Between the Myers- Briggs Type Indicator and the NEO-PI Five Factor Model of Personality. *Personality and Individual Differences*, 21, 303-307.
- Geçtan, E. (2017). *Psikoanaliz ve Sonrası* (16. Baskı). Ankara: Metis Yayıncılık
- Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Manisa Demirci İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. (2015). *Psikoloji ve Yaşam* (G. Sart, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Girgin, B. (2007). *Beş Faktör Kişilik Modelinin İşyerinde Duygusal Tacize (Mobbing) Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gökler, R. ve Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.
- Gökçer, N. & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 125-136.
- Göloğlu Demir, C. (2022). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (4), 2488-2506.
- Gömleksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Gültepe, S. (2022). Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri, Girişimcilikleri ve Yaşam Boyu Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş Ö. (2009). *Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma: Türkiye-ABD*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı.
- Güney, S. (2008). “*Kişilik ve Benlik*”, *Davranış Bilimleri* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, S. & Yıldırım, G. (2021). Lisansüstü içsel Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 465-489.
- Hacıahmetoğlu, K.S. (2020). *Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Özel Bir Eğitim Kurumunda Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İler, C. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki İnançlarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, U. (2022). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Yaşam Becerilerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliğine Etkisi*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İncik, E. Y. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.

- Jarret, C. (2017, 17 Nisan). Ulusların Farklı Kişilik Özellikleri Var. *BBC News*. Nisan 11, 2023 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/vert-fut-39622741> adresinden alındı.
- Jarvis, P. (Ed.). (2010). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. USA: Routledge Publishing.
- Kajonius, P., & Mac Giolla, E. (2017). Personality Traits Across Countries: Support For Similarities Rather Than Differences. *Plos One*, 12(6), 1-13.
- Kálmán, A. (2008); *Women And Lifelong Learning*. Nisan 14, 2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/282848455_Women_and_lifelong_learning adresinden alındı.
- Kaplan, V. (2020). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakış, Ö. & Demirtaş, Z. (2022). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçimlerinden Duydukları Memnuniyetin Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordaması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (5) , 77-92.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar Teknikler İlkeler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, İ. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Kaya, T. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, Y.E. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keser, A. (2022). *Erich Fromm 'da Din, Toplumsallık ve Sanata Ulaşmanın Kaynağı Olarak "Yalnızlık"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, K. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından*

- İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, D. D. (2022). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenme Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kocayigit, A. & Aldan Karademir, Ç. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı “Öğrenmeyi Öğrenme” Yetkinlik Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 1225-1236.
- Koç, G. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme İçinde Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, S. (2017). *Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, M., İskender, M. & Düşünceli, B. (2022). *Eğitim Psikolojisi* (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Koçyigit, M., Erdem, C. & Eǧmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 774-799.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role Of The Big Five Personality Traits In Predicting College Students' Academic Motivation And Achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlikte Sosyalleşme ve Ahlak Gelişimi: Ergenlik Psikolojisi* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, E., Cevher, T. Y., & Arslan, N. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160.
- Kutaniş, Ö. R. (2006). *Örgütsel Davranış Bilimleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Kutlu, E. (2016). *Tüketici Kişiliği ve Marka Kişiliği İlişkisi: Sosyal Medya Tercihleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior* (7. Baskı). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Manbaki, D. (2023). *Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Mawas, Nour & Muntean, Cristina. (2018). Supporting Lifelong Learning Through Development Of 21st Century Skills. *Edulearn18 Proceedings: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Jul 2018, Spain: Palma de Mallorca.
- MEB (2009). 2009-2013 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Mayıs 6, 2023 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar adresinden alındı.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Mart 29, 2023 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*. Mayıs 3, 2023 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> adresinden alındı.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. (s. 1-16). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mete, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miller, A. R. & Shelly, S. (2007). *A'dan Z'ye Kişiliğiniz* (S. Alayunt Çev.), İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.
- Mitkovska, S. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.
- Moorhead, G. & Griffin, R.W. (1992). *Organizational Behavior Managing People and Organizational* (3. Baskı). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Otacıoğlu, S. (2008). Müzik Öğretmenlerinin Sosyotropik ve Otonomik Kişilik Özellikleri ile Depresyon Düzeyleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (1), 35-50.
- Öktem, U. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin A Tipi Kişilik Özellikleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öksüz, T. (2011). *Bipolar Bozukluğu Olan Bireylerde Kişilik Özellikleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları İlişkisinin İncelenmesi ve Bipolar Bozukluğu Olmayan Bireyler ile Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, O., Özdemir P. G., Kadak M. T. & Nasıroğlu S. (2012). Kişilik Gelişimi. (Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar). *Current Approaches in Psychiatry*, 4(4), 566-589.
- Özer, Z. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal-Davranışsal Bozukluklarında Öğretmenlerin Farkındalıklarının ve Kişilik Özelliklerinin Yetkinlikleri*

- Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış* (5. Baskı). İstanbul: Ekin Yayıncılık.
- Özoğlu, C. & Kaya, E. (2021). Z Kuşağı Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 11(1), 415-437.
- Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik Kavramının Örgütler Açısından Önemi: Bir Literatür Taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Pelit, E., Türkmen, F., & Yarmacı, N., (2010). Turizm Sektöründeki İşgörenlerin Kişilik Özelliklerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), s.9-16.
- Recepoğlu, E., Kılınç, A.Ç., Şahin, F. & Er, E. (2013). Öğretim Elemanlarının Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8(6), 603-617.
- Recepoğlu, S. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimleri ile Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rood, J. (2013). The Relationship Between Self-Determination, Achievement Goal Orientation And Satisfaction With The Learning Experience: Working With Adult Lifelong Learners. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 74(12), 340-360.
- Sarioğlu Uğur, S. (2016). *Kişilik Tipolojilerine Göre Çalışanların Örgütsel Sessizlik Algılamaları: Kamu ve Özel Kesimde Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schermerhorn, J.R., Jr., Hunt, J.G. & Osborn, R.N. (1997). *Organizational Behaviour* (6. Baskı). ABD: John Wiley & Sons, Inc.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why Can't A Man Be More Like A Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94,168–182.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2017). *Theories of personality*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Sevi, E.S. (2009). *Psikobiyolojik Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Kuramı: Mizaç ve Karakter Envanteri (TCI) ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin*

- (5FKE) Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selvi, K. (2011). Teacher's Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Sert Orhan, M. (2023). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Bilişsel Esneklikleri ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevinç, Ş. & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (29 Ekim Özel Sayısı), 3533-3564.
- Silva, M.A., Silva, M.D.A. & Ferreira, N.S.R. (2022). Governing By Numbers: Organisation For Economic Co-Operation And Development's Policy For Basic Education. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-21.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C. & Weber, C. (2018). Almanya'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kariyer Başarısı – Beş Büyük Kişilik Özelliğinin, Kontrol Odağının ve Mesleki Öz Yeterliliğin Önemi. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı Dergisi*, 188(10), 1340 – 1353.
- Somer, O. (1998). Türkçe 'de Kişilik Özelliğini Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş Faktör Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- Şahabettinoğlu, Ş. (2015). *Kişilik Tipleri ve Hastalıklara Yatkınlık*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E. & Çatalbaş, G. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.
- Şeker Sır, N. (2016). *Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Kuramına Göre Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ş, M., Akgemci, T. & Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (3. Baskı). Ankara: Yaşar Ofset.
- Tang, W., Zhang, X. ve Tian, Y. (2023). Çevrimiçi Öğrenmede Duyuşsal Destek Tarafından Yönetilen Yaşam Boyu Öğrenenlerin Devam Eden Öğrenme Niyetleri İncelenmesi. *Sustainability*, 15 (3), 1901.Doi:10.3390/su15031901.
- Taştemur, B. (2018). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Algılanan İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Sermayenin Aracı Rolü: Özel Sektör*

Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramı'na Göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 939-971.
- Tchouar, A. (2022). *Öğretmen-Öğrenci Uyumuyla İlişkili Olarak Kişilik Özelliklerinin ve Duyguların Motivasyon Üzerindeki Etkisi: Cezayirli EFL Lisans Öğrencileri Örneği*. Doktora Tezi, İngiltere: Essex Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). Nisan 17,2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Teyfur, M. (2015). *Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 316-347). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tilki, M. (2020). *A ve B Kişilik Tiplerine Göre Çalışanların Performans Algılarındaki Farklılık Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük: Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446.
- Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tutar, H. (2013). *Davranış Bilimleri Kavramlar ve Kuramlar* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uğurlu, B. & Çelebi, N. (2014). Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 537-569.
- Uluşınar, N. (2022). Yatırımcıların Kişilik Tipinin Risk Alma Düzeyi Üzerine Etkisi. *International Academic Social Resources Journal*, 7 (34), 230-243.
- UNESCO (1976). *Recommendation On The Development Of Adult Education*. General Conference.Nairobi. Nisan 19, 2023 tarihinde https://uil.unesco.org/AdultEducation//Nairobi_eng.pdf adresinden alındı.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H. & Ünsal, F. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ve Sınıf Yönetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126.
- Uzun, Y. (2017). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine Göre Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ünal, S. (2023). *21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü, G. (2021). *Z Kuşağı Bireylerin A ve B Tipi Kişilik Özelliklerinin Bireysel Kariyer Planlama Üzerine Etkisi: Isparta İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vorkapić, S.T. (2013) The Significance Of Preschool Teacher's Personality In Early Childhood Education: Analysis Of Eysenck's And Big Five Dimensions Of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences* 2 (2), 28-37.
- Yalçın, A. F. & Karaman, B. (2020). Yetişkinlerde Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri, Otomatik Düşünceler ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches , Eğitim ve Toplum Özel sayısı*, 5792-5817.
- Yavuzer, N. (2013). İnsanın Saldırgan ve Yıkıcı Doğasını Anlamak. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), .43-57.
- Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya, E. E. (2015). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 198-211.
- Yenice, N. & Alpak Tunç, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 753-765.
- Yıldız, S., Taştan Boz, İ. & Yıldırım, B. (2012). Kişilik Tipi ile Olumlu Sosyal Davranış Arasındaki İlişki: Marmara Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çalışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, M. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ve Yaşam Memnuniyetlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik Evrensel Boyutlarıyla Yönetmel Açından Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Öğretmen Adayları,

Yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla yaptığım bu araştırmada görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada gönüllülük esastır ve samimi yanıtlarınız araştırmanın amacına hizmet etmesi için önemlidir. Okuduğunuz her bir maddeye ilişkin kendinizi en iyi yansıtan ifadeyi (X) ya da (✓) olarak işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir şekilde **kullanılmayacaktır**. Değerli vaktiniz ve sabrınız için teşekkür ederim.

Diren KILAV / *Okul Öncesi Öğretmeni –ZBEÜ Yüksek Lisans Öğrencisi*

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Sınıf Düzeyiniz: 1. sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Mezun Olunan Lise Türü:

Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Mes.ve Tek. Anadolu L. () Diğer ()

Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans-Doktora) Yapmak İster misiniz?

Evet () Hayır () Kararsızım ()

Ek 2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

Sol Tarafta Yer Alan İfadelere Katılma Düzeyinizi Sağ Taraftaki Bölüme (X) İşaretleyiniz	İfadelere Katılma Düzeyi					
	Hiç Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Çok Az Uymuyor	Çok Az Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Uyuyor
1.Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler kazanmak tam bana göredir.						
2.Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3.Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4.Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5.Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6.Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7.Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9.Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırıyorum						
10.Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım						
11.Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12.Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım						
13.Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam						
14.Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15.Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem .						
16.Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap,internet vb.) kullanmam .						
17.Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18.Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur						
19.Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem .						
20.Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						

21.Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem .						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23.Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam .						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem .						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						



Ek 3: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Kullanım İzni



Postalarda arayın





2 ileti dizisinden 1.

Fwd: SDKT

Gelen Kutusu





Hasan Bacanlı
Alıcı: ben

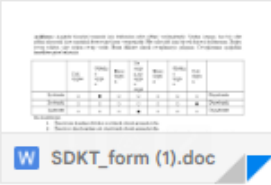
9 Ara 2022 14:31



Ölçeği akademik amaçla kullanmanızda bir sakınca yoktur. Ama ölçeği yayınlamayınız. Geçerlik güvenirlik yapmayınız. Başkasına vermeyiniz.
ölçek ekte. (Puanlamayı 1'den 7'e doğru yapabilirsiniz.)

İyi çalışmalar,

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



W SDKT_form (1).doc



Diren KILAV
Alıcı: Hasan

9 Ara 2022 14:50



Sayın hocam, teşekkür ediyorum.

Ek 4: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni

 Gmail

Postalarda arayın



YAŞAM BOYU OGRENME EGILIMI OLÇEGI KULLANIM IZNI

Gelen Kutusu x

**Diren KILAV**
Alıcı: ydiker

15 Kas 2022 14:16

Sayın Yelkin Diker Coşkun,
Ben Diren KILAV. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programında öğrenim görmekteyim. İzniniz dahilinde, tez çalışmamda veri toplama aracı olarak geliştirmiş olduğunuz Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.
Saygılarımla arz eder, iyi çalışmalar dilerim.

**Yelkin Diker Coskun**
Alıcı: ben

16 Kas 2022 13:56

Merhaba, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

On Tue, Nov 15, 2022 at 2:14 PM Diren KILAV <[redacted]> wrote:
Sayın Yelkin Diker Coşkun,
Ben Diren KILAV. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programında öğrenim görmekteyim. İzniniz dahilinde, tez çalışmamda veri toplama aracı olarak geliştirmiş olduğunuz Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.
Saygılarımla arz eder, iyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun
Yeditepe University

Ek 5: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2023-257262

Kurum kayıt Tarihi ve
Sayısı: 26.12.2022/253622

Protokol No:458

29.12.2022



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Murat İNCE
YARDIMCI ARAŞTIRMACI:	Diren KILAV
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye
(KATILMADI)

Prof. Dr. Ahmet Erkan KOCA
Üye
(KATILMADI)

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Doç. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye
(KATILMADI)

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSDK9ADAJ5&eS=257262> adresinden yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Diren KILAV

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Aldığı Sertifikalar : MEB Başarı Sertifikası,

DPÜ Çocuk Gelişimi Eğitim Sertifikası

KLÜ Çocuk Gelişimi Eğitim Sertifikası

SÜ Yaratıcı Drama Eğitimci Eğitim Sertifikası

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2015
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2023

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	ZONGULDAK/Merkez-Yayla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2015-2019
Okul Öncesi Öğretmeni	ZONGULDAK/Merkez- Rüzgarlımeşe İlkokulu	2019-

Eserler :

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1 EKER, C. ve KILAV, D. (2022). Eşit Masallar Serisi Adlı Resimli Çocuk Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8 (55), 45–53.

A2 EKER, C. ve KILAV, D. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanal Müze Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Ölçeklere Göre İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 159–175.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1 KILAV, D. (2022). Amerika Birleşik Devletleri ve Güney Kore Yükseköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. 1. Ulusal Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Öğrenci Kongresi, 13-14 Mayıs 2022, Kdz. Ereğli/ZONGULDAK.

E2 KILAV, D. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Tasarım Oyuncaklarla Cinsel Kimlik Eğitimi ve Cinsel İstismardan Korunma: Bir DeneySEL Çalışma. 3. Eğitimde Dönüşüm Forumu Ulusal Kongre, 20-23 Ekim 2022, Çankaya/ ANKARA.

F. Diğer yayınlar: *(Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)*

F1 KILAV, D. (2022). 122B436, SOBE! Çocuklar: Doğanın Saklambaç Oyunu, Bilim ve Toplum Programlar Müdürlüğü TÜBİTAK4004 Destek Programı, Araştırmacı/ Uzman. 01.07.2022-01.07.2023, Merkez/ ZONGULDAK.